Niveau(x) d'enseignement: 7 Numéro EDUQ : 9570574
Centre d'intérêt: 120

Fédération autonome du collégial.

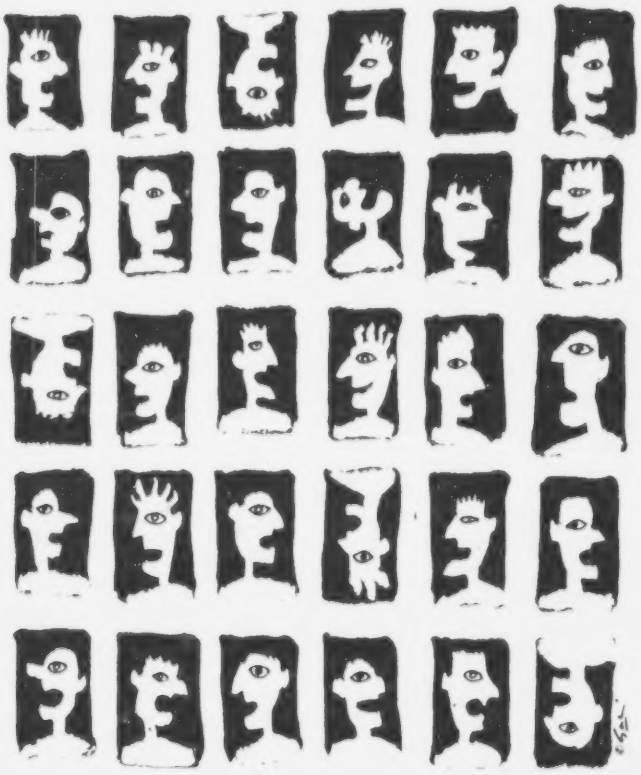
Une commission parlementaire sur les cégeps qui nous interpelle toutes et tous : cahier de référence-consultation FAC / Fédération autonome du collégial. -- [Montréal] : La Fédération, 1992.
60 p. ; 28 cm.

Titre de la couv. Comprend des bibliogr.

Descripteur(s): Réforme scolaire * Politique gouvernementale * Gestion * Accès à l'éducation * Formation professionnelle * Relations collège-entreprise * Education des adultes * Evaluation de programmes * Approche-programme * Formation fondamentale * Perfectionnement des enseignants * Recherche * Evaluation en éducation * Education interculturelle * Abandon scolaire * Condition enseignante * Collégial (Ordre d'enseignement)

Le présent cahier de référence regroupe les positions de la FAC sur les dossiers suivants: la gestion du réseau collégial, la revalorisation de la formation professionnelle, les relations entre le collège et le monde du travail, le redéploiement du secteur de l'éducation des adultes, les processus de révision des programmes, la formation fondamentale et l'approche-programme, le perfectionnement des enseignants, la recherche, l'évaluation, les questions ethnoculturelles, les échecs et les abandons, la condition enseignante. On retrouve également les positions et déclarations de divers organismes sur chacun des sujets traités.

UNE COMMISSION PARLEMENTAIRE SUR LES CÉGEPS QUI NOUS INTERPELLE TOUTES ET TOUS



CAHIER DE RÉFÉRENCE - CONSULTATION FAC

FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL
AOÛT 1992

95-70 574

TABLE DES MATIÈRES

En guise d'introduction 3

Positions de la FAC

1. Oui à la commission parlementaire de l'éducation
2. Réaction de la FAC au rapport du Conseil des collèges
3. La «pédagogie au centre»

Positions et déclarations de différents organismes

1. La gestion du réseau 9

Positions de la FAC

1.1 À propos des frais de scolarité
1.2 Les indicateurs de performance
1.3 Les restrictions budgétaires

Positions et déclarations de différents organismes

2. La formation professionnelle au collégial 15

Positions de la FAC

2.1 Les Actes du colloque sur la formation professionnelle au collégial
2.2 Énoncé de politique de la FAC
2.3 La formation de la main-d'œuvre : rapatriement des pouvoirs et création de la société québécoise de développement de la main-d'œuvre et des sociétés régionales
2.4 La place et le rôle des institutions collégiales en matière de formation professionnelle
2.5 Le partenariat

Positions et déclarations de différents organismes

3. L'éducation des adultes 25

Positions de la FAC

3.1 La place et le rôle de l'éducation des adultes offerte dans les cégeps
3.2 Réponse à l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation

Positions et déclarations de différents organismes

4. Les programmes 31

Positions de la FAC

4.1 L'arrimage entre les différents ordres d'enseignement
4.2 La formation fondamentale au collégial
4.3 L'approche programme
4.4 La révision des programmes offerts au secteur technique
4.5 Les programmes d'alternance travail-études
4.5.1 Position de l'Assemblée fédérative du mois de juin 1991
4.5.2 Généralités
4.5.3 Position de l'Assemblée fédérative du mois de mars 1992
4.5.4 Les programmes d'alternance travail-études aussi appelés régime coopératif

Positions et déclarations de différents organismes

5. Le perfectionnement 43

Positions de la FAC

Positions et déclarations de différents organismes

6. La recherche 47

Positions de la FAC

6.1 La recherche technologique appliquée dans les institutions collégiales

Positions et déclarations de différents organismes

7. L'évaluation 49

Positions de la FAC

7.1 Le sondage FAC de l'automne 1988
7.2 Allocution prononcée au séminaire de la Fédération des cégeps sur l'évaluation
7.3 Le test de français écrit au collégial
7.4 Propositions de l'Assemblée fédérative du mois de mars 1992

Positions et déclarations de différents organismes

8. Les questions ethnoculturelles 55

Positions de la FAC

8.1 Le discours et le plan d'action
8.2 Le racisme à Montréal

Positions et déclarations de différents organismes

9. Les échecs et les abandons 57

Positions et déclarations de différents organismes

10. La fonction enseignante et l'état et les besoins de la pratique actuelle et future de la profession 59

Positions de la FAC

Positions et déclarations de différents organismes

UNE COMMISSION PARLEMENTAIRE SUR LES CÉGEPS QUI NOUS INTERPELLE TOUTES ET TOUS

La Fédération autonome du collégial et la commission parlementaire

La commission parlementaire de l'éducation sur l'avenir des cégeps débutera ses audiences le 4 novembre 1992. Les organismes et personnes qui souhaitent être entendus devront déposer leur mémoire au plus tard le 1er octobre.

La Fédération autonome du collégial a annoncé publiquement son intention de participer aux travaux de la commission afin de réaffirmer le rôle et l'importance des cégeps au sein de la société québécoise. Notre participation s'inscrit dans un processus de revalorisation des institutions collégiales, des enseignantes et des enseignants qui y œuvrent et de la qualité de l'enseignement qu'on y dispense.

Le mémoire de la FAC s'appuiera sur les travaux déjà entrepris ainsi que sur les positions adoptées par les membres lors de différentes instances locales et fédératives.

Toutefois, beaucoup reste à faire et la Fédération ne pourra réellement atteindre ses objectifs de défense et de promotion que dans la mesure où l'ensemble des membres se sentiront concernés et participeront pleinement à ce processus.

Le processus de consultation des membres

Le Conseil intersyndical a voté le tenue d'une assemblée fédérative spéciale du 17 au 19 septembre pour dégager les positions de la Fédération en vue de la rédaction de son mémoire.

Dans le cadre de cette consultation publique, il nous apparaît important que les enseignantes et les enseignants amorcent les échanges et la réflexion sur les enjeux de la commission parlementaire.

À cette fin, les membres disposeront de deux documents reliés à la consultation: un cahier de référence et un cahier de consultation.

Le présent cahier de référence regroupe les positions de la FAC sur les dossiers suivants: la revalorisation de la formation professionnelle offerte dans les cégeps, les relations entre le collège et le monde du travail, le redéploiement du secteur de l'éducation des adultes, les processus de révision des programmes, le perfectionnement et le ressourcement des enseignantes et des enseignants, la formation fondamentale et l'approche-programme, la recherche au collégial, le dossier des évaluations dans ses multiples dimensions et les relations et la pédagogie pluriethniques. Vous y trouverez également des positions et des déclarations de divers organismes. Le tout devant permettre aux membres d'alimenter leur réflexion.

Le cahier de consultation, qui vous parviendra sous peu, comprendra une série de questions pour la consultation locale.

Enfin, l'assemblée fédérative permettra aux membres de présenter et de discuter, à l'intérieur d'ateliers thématiques et en plénière, les propositions issues des consultations locales.

C'est avec la participation de toutes et tous, suite à un travail collectif, que le mémoire sera conforme aux points de vue des enseignantes et des enseignants du collégial.

Yves De Grandmaison
Selma Tischer

Ce *Cahier de référence* est une publication de la Fédération autonome du collégial. Il a été produit par le Comité des affaires pédagogiques et le Comité d'information. Nous remercions tous ceux et celles qui ont collaboré à sa conception.

Traitement de textes : Lise Pigeon, Lise Prud'homme et Jacynthe Gauthier. Montage : Lise Prud'homme et Richard Bousquet. Vérification des textes : Constance Frigon. Impression : Les publications de la maîtresse d'école inc.

FAC- 1067, rue Saint-Denis, Montréal (Québec) H3X 3J3 - (514) 848-9977, télécopieur (514) 848-0166.

EN GUISE D'INTRODUCTION ...

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

1. Oui à la Commission parlementaire de l'éducation

Référence: Duffy, M., De Grandmaison, Y., Demers, P., «La FAC dit oui à la commission parlementaire de l'éducation». Communiqué de presse, Fédération autonome du collégial, Montréal, 25 mars 1992.

La Fédération autonome du collégial (FAC), qui représente 16 syndicats de l'enseignement collégial (3 500 enseignantes et enseignants), souscrit d'emblée à la tenue d'une commission parlementaire de l'éducation qui devrait permettre, selon nous, la réévaluation des cégeps... au sens de leur revalorisation. Et, relancer l'après-25e anniversaire sur des consensus renouvelés et porteurs d'efficacité et d'énergie nouvelles.

Que le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS) réfléchisse à l'occasion du 25e anniversaire des cégeps sur la mission fondamentale qui leur avait été assignée, à savoir dans toutes les régions du Québec l'accès pour le plus grand nombre à une formation professionnelle et générale de qualité, qu'il s'interroge sur leur adéquation à répondre aux besoins de clientèles de plus en plus diversifiées et sur leur capacité à répondre de «l'incontournable virage de la qualité qui nous interpelle tous en éducation et, presque par définition, en enseignement supérieur», c'est normal. Que la ministre Robillard confie, enfin, à de larges audiences publiques le mandat de procéder à une consultation générale sur l'avenir de l'enseignement collégial devrait nous rassurer tant sur le sérieux que sur le caractère démocratique de l'entreprise.

Nous ne pouvons que souscrire à la liste de questions déterminantes sur laquelle la commission parlementaire aura à se pencher: notamment, la fonction enseignante et l'État et les besoins de la pratique actuelle et future de la profession; la présence et la place relative de l'enseignement général et professionnel; le rôle des collèges dans les dispositifs de la main-d'oeuvre; les pratiques et les structures des collèges en éducation permanente et en éducation des adultes; le contenu et la structure générale des programmes d'études... Sur la question de l'évaluation, nous nous réjouissons de voir «s'élargir l'angle» et de constater qu'il inclura aussi les modes d'organisation et de gestion des collèges.

D'autant que ces questions nous les avons déjà fait nôtres à travers nos instances et que nous avons rendues publiques les réponses que nos membres leur ont apportées. La semaine dernière, par exemple, la FAC déposait un mémoire à la Commission des affaires sociales sur la Société québécoise de développement de la main-d'oeuvre. Il propose une vision élargie de la formation professionnelle au collégial, solidement appuyée sur la formation fondamentale. De même, cet avis faisait-il état d'une restructuration de l'éducation des adultes et d'une nouvelle mission en recherche et développement, nécessaires à la relance des collèges.

Nous pensons également que la tenue de la commission parlementaire de l'éducation sera l'occasion de mettre fin aux rumeurs alarmistes qui circulent sur le destin des cégeps. Elle devrait, de plus, servir aux intervenants de tous les milieux pour exprimer toute la contribution du réseau collégial dans le développement et la promotion de la société québécoise.

Les enseignantes et les enseignants de l'ordre collégial qui constituent, à n'en pas douter, un précieux réservoir de connaissances, de savoir être et de savoir-faire seront présents au rendez-vous du Législateur et n'hésiteront pas comme l'invitation leur en est faite «d'aller au fond des choses».

2. Réaction de la FAC au rapport du Conseil des collèges

Référence: Duffy, M., Demers, P. , «L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation. Réaction de la FAC». Communiqué de presse, Fédération autonome du collégial, Montréal, 21 mai 1992.

À la suite de la publication de ce volumineux et très substantiel rapport du Conseil des collèges, la Fédération autonome du collégial, préoccupée au premier titre par tous les aspects de l'enseignement collégial, tient à livrer quelques premières réactions tant sur les postulats, les priorités que sur les moyens mis de l'avant par le Conseil pour un renouveau de la formation.

Nous retenons d'abord la conclusion générale de l'Avis selon laquelle « le moment est venu non pas de remettre les collèges sur la planche à dessin mais bien de procéder à une actualisation voire à un renouveau de l'enseignement collégial. »

Propos d'emblée optimistes et stimulants, de nature à faire taire, espérons-le, les nostalgiques d'autres époques et les critiques tous azimuts, souvent peu fondées, qui ne manquent pas d'accabler les collèges à l'occasion de leur 25e anniversaire.

Le point de départ

D'entrée de jeu, le Conseil précise qu'il ne s'agit pas d'un bilan des 25 ans des cégeps, mais d'une recherche à caractère prospectif visant à répondre aux questions suivantes: caractéristiques de la société québécoise au début de l'an 2000, et défis et enjeux de cet avenir prévisible pour l'enseignement collégial; orientations à donner à la mission de formation des collèges, pour qu'ils puissent préparer les élèves à mener une vie active dans la société de l'an 2000 et contribuer à son

30000007072717

développement; organisation et gestion de l'enseignement collégial pour qu'il puisse assurer cette formation aux jeunes...

On se réjouit de voir le Conseil relayer en quelque sorte l'esprit du rapport Parent et faire oeuvre de continuité.

Le Conseil fonde, en effet, ses perspectives générales du développement de l'enseignement collégial sur de solides analyses démographiques, économiques, scientifiques et technologiques, sans oublier les aspects du développement social, culturel et politique qui permettront à l'État québécois d'affronter les défis de l'an 2000.

Ce développement place le savoir au centre des sociétés modernes et l'école comme moyen privilégié d'amener les jeunes sur le terrain de la culture seconde... ce développement maximise la compétitivité et minimise l'exclusion sociale...

Puis, plus loin, le Conseil dégage les propriétés qui devraient composer une formation collégiale de qualité: formation pertinente, formation large et ouverte, formation fondamentale, formation exigeante et reconnue.

Cette vision, nous la partageons car ces mots qualifient, selon nous, la formation que donne déjà la très grande majorité des enseignantes et des enseignants à leurs élèves.

De même, et cela va presque sans dire, le Conseil souligne que cette formation pour les jeunes devra s'inscrire de plus en plus dans une perspective d'éducation permanente.

En conclusion de son préambule, le Conseil inclut la nécessité pour le collège de rayonner dans son milieu, en étant un instrument de réponse aux besoins collectifs, un stimulant et un lieu de ralliement, et de considérer sa participation au développement régional comme élément de sa mission éducative. N'est-ce pas là la réalité de la plupart d'entre eux?

Les priorités de choc

Parmi les six priorités qu'établit le Conseil pour promouvoir la qualité de la formation collégiale, la première qui consiste à élargir et à solidifier la formation générale, et qui suppose une restructuration de l'espace traditionnellement occupé par les cours de philosophie, de français et d'éducation physique (et ceux dits complémentaires) fera le plus d'éclat, entraînera sans doute les plus vives réactions du milieu.

À la place, six thématiques composeront le programme d'études de l'élève: littérature et langue (pensée et communication), valeurs morales et éthiques, langues modernes, grandes questions de société relevant des sciences humaines, culture scientifique et technologique. Cela suppose la réduction du nombre actuel d'unités en philosophie et en éducation physique.

Cela suppose aussi l'instauration du «programme», comme mode d'organisation des études de l'élève: i. e. que chaque cours s'y définit en fonction d'objectifs communs à l'ensemble, à la structure choisie. Cette approche programme, promue clef de voûte du renouveau préconisé par le Conseil, on ne peut pas dire qu'elle ait fait l'objet jusqu'ici de beaucoup d'expérimentations, ni qu'elle soit exempte de critique, même si le Conseil la voit déjà comme l'axe intégrateur des études collégiales.

De plus, pour s'assurer de son bon fonctionnement, le Conseil préconise un nouveau lieu de concertation, une structure de programmes relevant de la direction pédagogique: départements et commission pédagogique étant perçus comme trop près de l'intérêt syndical ou disciplinaire.

La FAC comme organisation syndicale ne peut, au départ, cautionner une telle réforme de la formation générale dont les postulats et la validité restent à démontrer et qui, dans les faits, oppose des disciplines les unes aux autres. Non plus que cette nouvelle structure de programmes dont les ressources nécessaires à son fonctionnement seraient prélevées sur celles allouées à la coordination départementale.

Nous entendons plutôt procéder à une vaste consultation de nos membres sur ces questions de fond et nous faire porteurs de leurs réflexions devant la commission parlementaire qui s'annonce l'automne prochain sur la réévaluation des collèges.

Quant aux autres priorités énoncées par le Conseil, elles sont de par leur nature moins critiques mais aussi grosses de conséquences.

La FAC en a déjà traduit certaines en énoncés de politique et les partage avec le Conseil, comme la formation technique qu'on souhaite pertinente, large, exigeante et fondamentale et pour laquelle on veut accroître le recrutement en même temps que la valorisation sociale... ou la formation continue comme moyen d'accès des adultes à l'enseignement collégial.

À ce propos, le Conseil a raté une excellente occasion de préconiser l'intégration de l'Éducation permanente à l'enseignement ordinaire, seule façon de relancer et de redéployer ce secteur mal en point de l'enseignement collégial. Il fait également preuve de fadeur ou de timidité à l'égard du ministère de la Main-d'œuvre qui refuse à l'éducation la place qui lui revient dans son projet de développement de la formation professionelle.

Les autres priorités du Conseil feront, elles aussi, l'objet de consultation. Qu'on songe au changement suggéré aux programmes préuniversitaires, au renforcement de leur consistance et de leur cohérence ou encore, au développement et à la mise en oeuvre d'une stratégie de la réussite des études — qui comporte d'excellentes suggestions dont une propédeutique de mise à niveau — ou, enfin, à la généralisation des pratiques d'évaluation.

Précisons ici, que l'évaluation est le sujet central de la réflexion pédagogique que mène la FAC depuis un an et que notre organisation partage bon nombre des finalités du Conseil sur cette matière.

Les moyens essentiels à la rénovation

Le Conseil fait des remarques intéressantes sur la recherche d'un meilleur équilibre entre les grands encadrements et les responsabilités confiées aux établissements, celles-ci impliquant qu'ils jouent un rôle de premier plan dans la conception, l'évaluation et la révision des programmes, leur permettant même de délivrer le diplôme d'enseignement collégial.

Sur la mobilisation et le développement des ressources humaines, nous observons avec satisfaction que le Conseil considère qu'il faut, à l'évidence, prendre les moyens nécessaires pour que s'implante une conception élargie et enrichie de la tâche d'enseignement qui tienne compte des disparités des établissements, des disciplines, de l'expérience de travail et des exigences nouvelles reliées aux programmes d'enseignement et à leur gestion.

Il considère aussi que les enseignants devront avoir un accès plus grand à des activités de perfectionnement de moyenne et de longue durée rendues nécessaires par le développement de l'enseignement collégial au cours des prochaines années. Nous lui en saurons gré.

Sur le financement des collèges, nous sommes bien aise de reconnaître avec le Conseil que la poursuite et l'intensification de certains objectifs de même que la mise en oeuvre de certaines initiatives nouvelles et prometteuses ne sauraient se faire à l'aide des seuls paramètres financiers auxquels est actuellement soumis l'enseignement collégial. Tout comme nous nous réjouissons de voir qu'il recommande au gouvernement de ne pas imposer des droits de scolarité aux élèves à plein temps sans avoir mené des analyses sérieuses sur les impacts sociaux d'une telle mesure.

Enfin, comme dernier moyen, le Conseil précise la situation et l'importance de la recherche au collégial; la contribution importante qu'elle apporte à la mission de formation des collèges et au développement scientifique, technologique, social et culturel de leur milieu. Et, il ajoute qu'il est enfin temps de la doter d'un cadre organisationnel, souple, efficace, de mettre en relation les chercheurs des collèges et ceux des réseaux scientifiques universitaires, et de leur donner accès aux organismes subventionnaires.

Ces considérations sur la recherche, nous les faisons nôtres; nous en avons déjà rendues publiques de similaires en d'autres circonstances.

Conclusion

Comme la conclusion du rapport nous y invite, nous entendons avec les membres de nos syndicats consacrer tous les efforts possibles à la recherche des perspectives et des moyens d'action les plus aptes à consolider les bases de cet ordre d'enseignement, non seulement parce que nous y sommes attachés, mais parce que nous le pensons indispensable au développement de la société québécoise.

Bref, un solide rapport, aux idées fouillées et dont l'onde de choc annonce de bien beaux débats.

3. La «pédagogie au centre»

Adoptée à l'Assemblée fédérative du mois de juin 1992. Position de travail à soumettre à la consultation des membres à l'automne de 1992.

> **Références:** Syndicat des enseignantes et des enseignants du Cégep de Rimouski, «L'atome collégial» reproduit dans le Document sur les évaluations, Annexe XX, 4e version, Fédération autonome du collégial, Montréal, juin 1992.

Méthode

L'essai de modélisation proposé par l'ATOME COLLÉGIAL s'appuie sur des concepts empruntés à la physique atomique, à la cybernétique et à la *Théorie générale des systèmes*.

Le système obtenu par l'exercice a une **existence autonome** et développe des caractéristiques particulières. Il est par conséquent inévitable que certaines lois de la physique ne s'appliquent pas intégralement à l'atome organisationnel.

Description

L'ATOME COLLÉGIAL se présente comme un système ouvert comprenant les éléments suivants:

- Les étudiantes et les étudiants (protons)
- Le personnel enseignant (neutrons)
- Le personnel administratif (électrons)
- Le personnel de soutien (électrons)
- Le personnel professionnel (électrons)

Fonction

L'ATOME COLLÉGIAL sert de cadre référentiel objectif à la structure organisationnelle d'un cégep. Il situe le mandat et la place relative de chacun des groupes dans l'accomplissement de la mission globale de l'Organisation. Il traduit également en langage organisationnel la signification et les modalités des communications entre ces groupes (éléments).

Structure et intégration des éléments

L'ATOME COLLÉGIAL se présente sous la forme bidimensionnelle d'un atome de faible complexité.

L'essentiel de la masse atomique de l'ATOME COLLÉGIAL est constitué d'un nombre élevé et variable d'étudiantes et d'étudiants (protons) qui reçoivent d'enseignantes et d'enseignants (neutrons) les savoirs et les encadrements nécessaires aux apprentissages programmés (activité pédagogique). Les protons et les neutrons se conjuguent par l'acte pédagogique pour former le noyau du système et en occuper le centre (La pédagogie au centre).

De l'agglomérat nucléaire (noyau) formé de l'élément «étudiantes et étudiants» (protons) et de l'élément «personnel enseignant» (neutrons) s'élabore le pôle autour duquel gravitent les autres composantes du système. Les interactions pédagogiques canalisent et légitiment l'activité du système

en la faisant converger vers le centre (La pédagogie au centre). Cette polarité centrale est le **premier facteur intégratif** de l'ATOME COLLÉGIAL.

La participation à l'ATOME COLLÉGIAL des personnels administratif, de soutien et professionnel décrite par les orbites électroniques, résulte d'un équilibre entre l'affirmation de la nature spécifique de chacun des groupes (force centrifuge) et l'affirmation de la mission qui justifie leur existence (force centripète). Les orbites électroniques assurent à l'activité pédagogique l'assistance périphérique nécessaire à sa productivité. Le nombre des effectifs qui les composent s'ajuste aux besoins et aux fluctuations numériques du noyau pédagogique. Leur masse a une valeur minime en proportion de la masse nucléaire, mais leur présence en nombre proportionné est essentielle à la structure de l'atome.

Le recoupement des orbites électroniques autour du noyau et leur interaction avec ce dernier créent un champ de forces intégrant l'activité pédagogique (activité nucléaire) et ses conditions de concrétisation (activité électronique). La région d'interaction apparaît comme l'espace compris dans un hexagone formé par la superposition des trames orbitales colorées: cet ensemble constitue la substance cohésive et interactive de tous les éléments de l'ATOME COLLÉGIAL. C'est le **second facteur intégratif** du système.

La représentation hexagonale de la zone d'interaction affirme et configure l'espace où agissent tous les comités inter-groupes, conventionnés ou non, d'un cégep: Conseil d'administration, Commission pédagogique, C.R.T., Perfectionnement, Harcèlement sexuel, Accès à l'égalité, Comité-climat, etc..

Identité

La force d'intégration et de cohésion de la structure atomique permet une **représentation unitaire** des éléments constitutifs d'un cégep. Cette unité systémique se justifie et s'élabore en référence à une double mission pédagogique; préparer les étudiantes et les étudiants aux études universitaires ou leur donner une formation professionnelle terminale.

Isomorphisme:

L'ATOME COLLÉGIAL est un **modèle entièrement transférable** d'un cégep à l'autre. Il constitue l'unité de base d'un ensemble plus complexe appelé le Réseau collégial (molécule). Le caractère cosmologique du modèle atomique le prédispose à une utilisation extensive dans tout secteur d'activité où des organisations ont pour mission d'offrir des services à une clientèle.

Activité

Énergie (input):

Tous les groupes participant à la mise en œuvre de l'ATOME COLLÉGIAL génèrent l'essentiel de ses activités: activité nucléaire (pédagogie), activité électronique (soutien administratif, professionnel et technique), champ de forces (interactions des groupes et des individus). Les **ressources humaines** constituent donc la matière fondamentale du système.

L'essentiel des **ressources matérielles** nécessaires à l'activation, au maintien et au développement de l'ATOME COLLÉGIAL (excitation), provient d'enveloppes budgétaires (FABES) attribuées par la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC).

Énergie (output):

La formation et la reconnaissance des compétences acquises (DEC) des étudiantes et des étudiants constituent la principale **production énergétique** de l'ATOME COLLÉGIAL. De multiples services soutenant ou complétant le processus de formation ont également un **effet de rayonnement** (radiation) dans l'environnement socioculturel du système.

Dynamisme:

Le renouvellement régulier de l'élément protonique du noyau (clientèle étudiante) a un **effet régénérateur** constant sur le potentiel d'activité du système.

Les activités de perfectionnement auxquelles se prêtent les membres des personnels de même que leurs expériences de travail contribuent à l'essor **qualitatif et quantitatif** (productivité) de l'ATOME COLLÉGIAL.

L'Organisation améliore sa performance en favorisant la recherche pédagogique et le développement d'outils didactiques. Elle tire également bénéfice de la participation de ses membres aux processus de renouvellement de programmes de même qu'à la vie interne et externe du cégep.

Communication:

La coordination et le rendement optimal des activités de l'ATOME COLLÉGIAL nécessitent la diffusion et le partage d'une information qui reflète et confirme sa structure (La pédagogie au centre).

Les axes de communication interne, souples et adaptatifs, favorisent les échanges permettant à tous les groupes de participer à un processus décisionnel «démocratique»; car l'ATOME COLLÉGIAL est très vulnérable aux déséquilibres résultant du partage inégal du pouvoir. La communication axée sur la concertation et l'exercice collégial du pouvoir a un rôle autorégulateur prépondérant dans le comportement homéostatique du système.

La diffusion de l'information «externe» pertinente à l'ATOME COLLÉGIAL contribue également à son dynamisme. L'efficacité médiatique (publicitaire) de la communication externe (environnementale) dépend de sa capacité de présenter un reflet exact de l'ATOME COLLÉGIAL (la pédagogie au centre).

Évaluation:

Toutes les interventions nécessaires à la productivité de l'ATOME COLLÉGIAL bénéficient d'évaluations visant à combler l'écart entre les objectifs qu'elles poursuivent et les moyens mis en œuvre pour les réaliser (approche-besoin). Ce

type d'évaluation favorise l'émergence de nouveaux comportements, notamment le fondement de l'autorité sur le rayonnement, l'influence, la transparence des motifs et la compétence, ainsi que la décentralisation des responsabilités, la valorisation de l'innovation institutionnelle et le partage des motivations (Joël de Rosnay)...

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

Demande d'avis au Conseil supérieur de l'éducation

«En tablant sur les acquis, en tirant parti des enseignements de l'expérience, en tenant compte du contexte nouveau que constitue le tournant du prochain millénaire, quels devraient être maintenant nos visées et nos objectifs en matière de scolarisation au collège et à l'université? Convient-il toujours de miser massivement sur les formations supérieures dans nos stratégies de développement de notre société? Autour de quels niveaux de formation, de quels secteurs, de quels types de programmes et de diplômes, de quels modèles de fréquentation convient-il dorénavant de moduler nos actions d'incitation et nos investissements collectifs? Telles sont les questions qu'il faut maintenant poser.

Sans nous enferrer dans une nouvelle arithmétique des objectifs, nous avons besoin de clarifier et de préciser nos visées à cet égard. Comme il ne serait pas inutile de réactualiser aussi nos choix concernant la structure originale de notre enseignement supérieur, cette structure ayant induit ses propres effets sur la nature des résultats atteints et balisant aussi la poursuite future des résultats souhaitables.

Les deux rapports du Conseil mentionnés plus haut contiennent déjà, il est vrai, certains éléments de réponse à ces questions, mais je souhaiterais que vous puissiez aller plus loin. En vertu de l'article 9 de la loi sur le Conseil supérieur de l'éducation, je sollicite donc au Conseil un avis sur les interrogations que j'ai brièvement formulées dans la présente. Ce me semble être là une tâche qui convient particulièrement bien au caractère supra-sectoriel du mandat du Conseil supérieur de l'éducation.»

(Lucienne Robillard, *Lettre au Conseil supérieur de l'éducation*, 29 mai 1991.)

Réaction de la Fédération des cégeps à la demande d'avis au Conseil supérieur de l'éducation

«La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Mme Lucienne Robillard, veut doter le Québec d'un système d'enseignement supérieur encore plus performant, apte à relever les grands défis de l'avenir. C'est dans cette optique qu'il faut comprendre le mandat qu'elle a donné au Conseil supérieur de l'éducation. Il ne s'agit nullement de remettre en question l'existence des cégeps, mais plutôt de s'interroger, après 25 ans d'existence, sur la façon dont ils doivent évoluer pour répondre aux besoins nouveaux de la société québécoise.»

C'est ainsi que M. Yves Sanssouci, président de la Fédération des cégeps, a commenté un article publié ce matin par le journal *Le Devoir* et intitulé: "Québec envisage de réévaluer les cégeps". Dans cet article, on évoque le fait que le Conseil supérieur de l'éducation, chargé par la ministre "de réactualiser les grands objectifs fixés dans le Rapport Parent", pourrait aller "jusqu'à remettre en question l'existence même des cégeps."»

(Fédération des cégeps, «Réévaluer les cégeps, oui, pour les rendre encore plus performants», Communiqué de presse, 10 mars 1992.)

Demande d'avis au Conseil de la science et de la technologie

«La ministre a demandé au Conseil de la science et de la technologie de lui soumettre un avis sur:

- les grands enjeux auxquels le Québec sera confronté d'ici la fin de la prochaine décennie et qui auront une incidence importante sur l'utilisation de la science et de la technologie pour son développement économique et social;
- les priorités qui, en regard de ces enjeux, devraient être fixées à la science et à la technologie québécoises;
- les ressources financières et humaines que l'État, les milieux de la recherche et les entreprises devraient consacrer à ces priorités pour permettre au Québec de tirer pleinement profit de ses efforts scientifiques et technologiques et d'assurer son développement;
- la place de la coopération internationale dans la réalisation de ces priorités scientifiques et technologiques, notamment les alliances stratégiques et les moyens à privilégier;
- les préoccupations croissantes de la population à l'égard des risques et des incidents des découvertes scientifiques et des nouvelles technologies et les mesures à mettre en œuvre pour les prendre en compte;
- les outils et les mécanismes requis pour assurer un processus permanent de choix des priorités scientifiques et technologiques pour le Québec.»

(Lucienne Robillard, *Communiqué du MESS*, 14 avril 1992.)

Extraits du discours prononcé à l'Assemblée nationale

«Cet anniversaire appelle d'autant plus un temps d'arrêt que, de manière particulièrement insistante depuis quelques temps, l'éducation est revenue au centre des intérêts de la population et de l'opinion publique. Plus que jamais, on est conscient que notre développement et notre participation à la prospérité

dépendent dorénavant de notre capacité d'être une «société à valeur ajoutée», c'est-à-dire une société établie sur la force, la compétence et la créativité de ses ressources humaines. Plus que jamais aussi, dans leurs vies personnelles, les individus savent combien ils ont besoin d'outils et de points de référence pour comprendre et situer les choses et les événements, et de compétences pour pouvoir y intervenir efficacement; combien, également, s'instruire et se former, c'est se permettre d'accéder à des formes supérieures de vie, de maturité, d'intelligence, de responsabilité et de liberté. À l'heure du remodelage mondial des règles du jeu de la vie économique et sociale, les regards sont ainsi de nouveau pointés vers le système d'éducation et, en particulier dans le cas de la formation de nos techniciennes et de nos techniciens, vers l'action et les performances de nos collèges.» (p. 2-3)

«Nommément visés, les collèges? Oui; peut-être même plus souvent qu'à leur tour, ces dernières années. Tantôt par mode d'allusions ou de sous-entendus, tantôt par interpellations directes, il n'est pas rare qu'on se demande si le Québec a bien fait de s'engager dans la voie retenue il y a vingt-cinq ans. Tout n'y est pas toujours fondé sur des faits vérifiés; tout n'y résiste pas à des analyses un peu serrées; tout n'y est même pas exempt de nostalgies, voir de préjugés ou d'intérêts. Mais on a beau nuancer, compléter ou réfuter, il en reste toujours quelque chose. Certains ont déjà leurs solutions: restreindre l'accès, mettre fin à la gratuité, revenir au modèle nord-américain majoritaire, ou même restaurer le cours classique, etc. D'autres parlent de modifier le contenu des programmes, de revoir les cours obligatoires, de redéfinir le cadre de gestion, les conventions collectives, la répartition de pouvoirs et des responabilités. D'autres encore pensent que les collèges ont davantage besoin de moyens et de ressources que de changements de pratiques ou de structures. En instituant un débat public à large participation, c'est à toutes ces idées qu'on permettra de s'exprimer et de se confronter au grand jour.

«En menant ce débat à l'Assemblée nationale, là où les lois se font et s'amendent, le gouvernement veut aussi clairement signifier sa volonté d'agir et l'allure concrète et fonctionnelle qu'il souhaite voir prendre aux travaux qui y seront conduits. En effet, ce n'est pas à une discussion purement «académique que nous serons conviés, comme si nous pouvions faire table rase des réalités ou comme si nous pouvions nous payer le luxe d'une nouvelle décennie d'essais ou de redécoupages institutionnels. Nous n'en resterons pas davantage à de belles idées dont nous saurions pertinemment qu'elles ne résisteraient pas même à l'ombre d'une tentative de mise en œuvre. Nous ne nous complairons pas non plus dans la nostalgie de ces âges d'or qui n'existent souvent que dans nos souvenirs, embellis et déformés. En même temps, nous nous garderons bien de censurer prématurément des idées dérangeantes qui pourraient être porteuses de renouveaux prometteurs. La possibilité concrète d'agir à relativement court terme, qui guide constamment le travail des parlementaires, sera ainsi susceptible de donner au débat un climat de discernement et de réalisme qui ne pourra être que bénéfique.» (p. 5)

(Lucienne Robillard, Allocution prononcée à l'Assemblée nationale le 25 mars 1992)

1. LA GESTION DU RÉSEAU

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

1.1 À propos des frais de scolarité

Référence: Duffy, M., Demers, P., «La FAC contre les frais de scolarité au collégial». Communiqué de presse, Fédération autonome du collégial, Montréal, 6 septembre 1991.

La Fédération autonome du collégial partage les craintes de la Fédération des cégeps formulées hier par son président, monsieur Yves Sanssouci, sur le sous-financement actuel du réseau collégial.

La FAC tient, aussi, à manifester son intérêt pour bon nombre de priorités qu'il a énoncées dans sa conférence de presse du 5 septembre 1991. Parmi lesquelles, la réussite scolaire, le financement du réseau, l'éducation des adultes et la question de l'évaluation.

D'accord avec le constat de la Fédération des cégeps quand celle-ci déplore le manque à gagner des collèges — 100 millions de dollars depuis les dernières années —, et le fait que « cette situation ne peut plus continuer sans altérer la qualité de la formation », la FAC croit que le désengagement de l'État s'est déjà malheureusement trop fait sentir.

Il ne saurait être question non plus d'imposer des frais de scolarité pour résoudre la question du sous-financement chronique du réseau.

Pour la FAC, imposer des frais de scolarité met en cause le principe de la gratuité et, partant, de l'accessibilité pour le plus grand nombre à l'enseignement collégial, principe fondateur même des cégeps.

De toute façon, cette source de financement ne peut qu'être marginale et ne saurait combler le manque à gagner dont on parle.

De plus, cela risque d'augmenter un taux d'échecs et abandons déjà trop élevé (40 %), dont l'une des causes principales est précisément le fait pour les élèves d'occuper un emploi pendant leurs études, au-delà de 15 heures-semaine.

Le gouvernement doit assumer ses choix de société.

Quant à l'éducation des adultes et à la formation professionnelle là aussi, non seulement le sous-financement est-il chronique et déploré depuis nombre d'années (déjà la Commission Jean en 1985 le soulignait), il témoigne d'une absence de politique et de volonté gouvernementales. Le partage des juridictions constitutionnelles n'aide en rien à préciser la vocation de ce secteur.

Puis, il ne faudrait pas restreindre les problèmes de la formation professionnelle au seul volet de l'éducation des adultes, il y a aussi tout l'enseignement professionnel régulier qui souffre des mêmes carences: absence d'énoncés politiques cohérents sur la promotion et la revalorisation de ce secteur à une époque où le Québec a un urgent besoin de technologues.

Enfin, en ce qui a trait à l'évaluation, il n'est pas indiqué, selon la FAC, de prétendre que «la résistance à l'évaluation se situerait du côté des syndicats de professeurs».

Jusqu'à présent, les enseignantes et les enseignants se sont toujours montrés d'accord pour évaluer et améliorer la qualité des cours, des apprentissages et des programmes. Et, les enseignants ne se sont jamais opposés au perfectionnement et au ressourcement susceptibles d'ajouter à la qualité des services qu'ils offrent déjà.

S'il devait y avoir une évaluation qui permette de comparer les établissements entre eux et «assurer une plus grande fiabilité du diplôme», rien dans les propos de la Fédération des cégeps ne laisse entendre que les collèges «moins performants» auraient nécessairement droit aux ressources additionnelles, susceptibles de les aider à prendre en compte leur clientèle souvent aux prises avec des difficultés économiques, sociales et ethnoculturelles, ainsi qu'avec les conséquences sur l'apprentissage qui en découlent.

1.2 Les indicateurs de performance

Référence: Duffy, M., De Grandmaison, Y., Demers, P., «A propos du *Regard* du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science sur l'enseignement collégial». Communiqué de presse, Fédération autonome du collégial, Montréal, 13 février 1992.

À la suite de la publication de trois volumineuses monographies regroupant des indicateurs de performance relatifs aux programmes, à la réussite des cours et au cheminement scolaire des élèves, la Fédération autonome du collégial, préoccupée au premier titre par tous les aspects de l'évaluation, tient à livrer quelques réactions. Les premières portant sur la pertinence de diffuser maintenant ces banques de données, à la veille des inscriptions du mois de mars dans les collèges.

Si l'objectif vise, comme on le dit, «à accroître la transparence des pratiques institutionnelles et la confiance mise dans les collèges», et, au moment de choisir un établissement, de permettre aux parents et aux candidats «d'y recourir pour avoir une idée plus précise du profil de chaque collège», on ne peut s'empêcher de penser que cet outil servira à des fins autres que celles pour lesquelles il a été conçu officiellement. À savoir des comparaisons de tous ordres entre les différents établissements d'un même réseau, entre les établissements d'une même région, entre le public et le privé, à savoir encore à des formes de rationalisation des programmes, des élèves et des personnels «quantifiés» comme moins performants.

La boîte de Pandore est maintenant ouverte! Des comparaisons, des classements qui impliquent pourtant des jugements de valeur, des choix, des sélections, qui ne serviront qu'à renforcer la concurrence que se livrent déjà entre elles des institutions. Bref, du chiffre sans l'essentiel!

Rien dans l'abondante documentation quantitative du Ministère n' autorise l'appréciation qualitative de l'effort pédagogique des maîtres ni celle des apprentissages qui se réalisent dans les divers collèges, non plus, d'ailleurs, que les conditions menant à l'obtention d'un diplôme.

Et, cela est décevant. Nous comprenons mal la publication de ces banques de données sur le cheminement scolaire, la réussite des cours en l'absence de facteurs d'explication. Rien n'est dit, en effet, sur la provenance socio-économique des élèves, les difficultés d'adaptation des différentes clientèles ethnoculturelles, le pessimisme moral sinon existentiel de la jeune génération, sans compter les difficultés pécuniaires grandissantes auxquelles elle est soumise; ou encore sur les raisons derrière le peu d'inscriptions dans tel programme plutôt que dans tel autre...

D'autre part, la stratégie d'évaluation de la ministre qui comporte l application de politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages, les examens «témoins», l'évaluation locale des programmes et le test de français (de plus en plus contesté), omet une dimension fondamentale, maintes fois réitérée par le Conseil des collèges et le Conseil supérieur de l'éducation, l'évaluation des besoins du réseau collégial: le développement du réseau, la formation professionnelle, le perfectionnement des enseignantes et des enseignants, l'éducation des adultes...

Est-il nécessaire d'ajouter qu'il manque aussi à cette stratégie, des indicateurs de performance publics de la gestion des collèges, des organismes qui les régissent et du Ministère?

1.3 Les restrictions budgétaires

Référence: Duffy, M., Demers, P., «La FAC contre les nouvelles restrictions budgétaires de 16 millions dans les cégeps». Communiqué de presse, Fédération autonome du collégial, Montréal, 2 juin 1992.

La Fédération autonome du collégial partage les craintes de la Fédération des cégeps formulées hier par son président, monsieur Yves Sanssouci, sur le sous-financement actuel du réseau collégial.

D'accord avec le constat de la Fédération des cégeps quand celle-ci qualifie «d'intolérable et d'inacceptable» le nouveau manque à gagner des collèges, une ponction de 16 millions, la FAC croit que le désengagement de l'État s'est déjà malheureusement trop fait sentir: 100 millions de dollars depuis les dernières années.

Cette situation ne peut plus continuer sans altérer la qualité de la formation. Ces nouvelles restrictions sont prélevées à même l'enveloppe qui sert à défrayer le matériel pédagogique, les laboratoires, les services pédagogiques et même des dépenses incompressibles de chauffage et d'électricité.

Par cette politique budgétaire, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science va directement à l'encontre d'un des moyens préconisés (le 21 mai dernier) par le Conseil des collèges dans son avis *Pour un renouveau de la formation* où il est clairement dit qu "«en éducation comme en d'autres domaines, vient un moment où l'imagination, la créativité et le dynamisme des organisations ne peuvent à eux seuls constituer les assises d'un développement devenu impérieux». Ou l'on retarde le développement de la société québécoise ou l'on accroît les ressources. Ailleurs, par exemple en France, on prend soin d'accompagner son discours sur la compétitivité et la mondialisation des marchés d' investissements appropriés en éducation.

La FAC s'inquiète, de plus, des conséquences de ces nouvelles mesures du MESS qui pourraient paver la voie à l'imposition de droits de scolarité au collégial.

Il ne saurait être question, selon nous, d'imposer des frais de scolarité pour résoudre la question du sous-financement chronique du réseau. Imposer des droits de scolarité met en cause le principe de la gratuité et, partant, de l'accessibilité pour le plus grand nombre à l'enseignement collégial, principe fondateur même des cégeps.

Rappelons, enfin, que ce prélèvement de 16 millions survient au moment où sont sur le point de commencer les travaux de la commission parlementaire sur l'enseignement collégial. Si la ministre Lucienne Robillard entend se servir de l'avis du Conseil des collèges comme énoncé de politique, elle devrait affirmer dès maintenant, avec tous ceux qui ont à coeur la défense et l'illustration de l'enseignement collégial, que le développement souhaité du réseau exige des ressources accrues surtout «lorsqu'on a épuisé les possibilités et les vertus de la rationalisation.» (*Pour un renouveau...* p. 338.)

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

Favoriser l'accès aux études supérieures: position du Conseil des collèges

Les collèges ont pour mission de favoriser l'accès aux études.

Les collèges constituent, à n'en pas douter, un puissant levier de promotion culturelle, sociale et économique pour la société et pour les individus qui la composent. Dans la mesure où ils ont les aptitudes et les habiletés jugées nécessaires, les citoyennes et les citoyens doivent donc avoir la possibilité de s'engager dans des études collégiales.

Quelle que soit la nature de cette accessibilité (géographique, économique, etc.), les autorités gouvernementales et les collèges doivent prendre tous les moyens mis à leur disposition pour réduire les barrières à l'accès aux études collégiales.

De façon toute particulière, sans aucunement réduire les exigences de qualité de tout établissement d'enseignement supérieur digne de ce nom, les collèges doivent prendre les moyens de recevoir tous les élèves qui répondent aux conditions générales d'admission fixées par le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial.*

À partir de ce que sont et de ce que connaissent les élèves qui répondent à ces conditions générales d'admission, les collèges doivent, dans toute la mesure du possible, offrir aux élèves une variété de cheminements respectueux de leurs possibilités, de leur condition particulière et de leurs aspirations pour leur permettre de réussir leurs études collégiales.

(Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1987-1988*. Québec, 1988, p. 52-53.)

Le Conseil supérieur de l'éducation et l'accessibilité

«Le Conseil:

1. rappelle que les étudiantes et les étudiants constituent la raison d'être des établissements d'enseignement supérieur et l'objet central de leur mission;

2. juge essentiel de réaffirmer la nécessité de poursuivre l'objectif d'accessibilité de l'enseignement supérieur et de maintenir les politiques et les pratiques qui la favorisent; »

(Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à fixer*. Québec, 1992, p. 81.)

Autour des frais de scolarité

Sondage CROP – *La Presse*, 20-23 janvier 1990

«Les résultats de l'enquête laissent penser que les étudiants ne s'opposent pas au principe d'un dégel, mais trouvent excessive l'augmentation annoncée par M. Ryan. En effet, quand on demande aux étudiants qui se sont prononcés contre la décision du ministre s'ils auraient préféré le maintien du gel des frais de scolarité, l'abolition de ces frais ou une augmentation moins substantielle que celle qui est projetée, 62 p. cent choisissent cette dernière hypothèse.

Seulement 32 p. cent des étudiants qui s'opposent au projet de M. Ryan ont répondu qu'ils auraient préféré le maintien du gel des frais de scolarité, tel que réclamé par l'Association nationale des étudiantes et étudiants du Québec (ANEEQ).

Et seulement cinq p. cent des étudiants qui désapprouvent la décision du gouvernement auraient préféré que les frais de scolarité soient tout simplement abolis. La gratuité des études universitaires est l'objectif à long terme défendu par l'ANEEQ.

Interrogés sur les conséquences qu'aura pour la suite de leurs études l'augmentation des frais de scolarité des universités, neuf p. cent des étudiants du collégial ont répondu qu'à cause de cette augmentation, ils ne pourront pas aller à l'université.

Si les craintes de ces étudiants devenaient réalité, c'est quelque 7 200 des 80 000 étudiants actuellement en formation préuniversitaire dans les collèges qui feraient une croix sur les études universitaires.

Huit p. cent des collégiens croient qu'en raison des frais de scolarité plus élevés, ils devront travailler à temps plein pendant un certain temps avant d'entreprendre des études universitaires, question d'accumuler les sommes nécessaires.»

(André Pratte, «Non à la hausse des frais de scolarité». *La Presse*, 3 février 1990, p. A1-A2.)

Questionnement ministériel . . .

«La ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Mme Lucienne Robillard, n'a pas écarté, hier, l'idée d'une imposition éventuelle de frais de scolarité au niveau collégial.

Mme Robillard a affirmé que le gouvernement s'interrogeait régulièrement sur ses choix de société à la veille de chaque nouveau budget. Elle n'a pas voulu préciser si ces frais allaient s'appliquer dès 1991 et a ajouté qu'elle se préoccupait non seulement d'accessibilité mais aussi du taux de persévérance aux études.

Après avoir pris la parole devant les membres de la Fédération des cégeps, la ministre commentait ainsi un article paru dans un quotidien montréalais qui avançait que cette hypothèse était de nouveau envisagée pour le collégial.»

(Marie-France Léger, «Frais de scolarité dans les cégeps? Québec n'écarte pas l'idée». *La Presse*, 22 février 1991.)

Du côté de la Fédération des cégeps

«À la recherche de nouvelles ressources financières, la Fédération des cégeps se penchera bientôt sur les résultats de l'étude commandée au printemps dernier et qui visait à évaluer l'impact qu'aurait l'imposition de frais de scolarité sur les étudiants de ce niveau.

C'est ce qu'a indiqué hier le président de la Fédération, Yves Sanssouci, au cours d'une conférence de presse sur les priorités des cégeps et de leur fédération pour 1991-1992.

Il importe de signaler qu'une étude semblable menée auprès de la clientèle universitaire, il y a deux ou trois ans, avait démontré que l'augmentation des frais de scolarité, assortie d'un ajustement du régime des prêts et bourses, n'aurait aucune conséquence sur l'accesssibilité aux études.

M. Sanssouci estime que les 46 cégeps publics du Québec qui disposent d'un budget annuel de 1,1 milliard $ ont été privés au cours des dix dernières années de la rondelette somme de 100 millions $ et que l'an dernier seulement les budgets ont subi des compressions de 13 millions.

Le président Sanssouci se demande si les entreprises québécoises ne devraient pas être forcées à contribuer davantage, particulièrement à l'éducation des adultes, par le moyen d'une ponction plus grande sur la masse salariale.»

(Rollande Parent, «Des frais de scolarité dans les cégeps? On le saura bientôt». *La Presse*, 6 septembre 1991.)

Position du Conseil supérieur de l'éducation sur le maintien de la gratuité des études collégiales

«Si la politique de démocratisation de l'éducation à tous les ordres d'enseignement a effectivement facilité l'accès à l'enseignement supérieur, elle n'a pas pour autant donné à tous et à toutes des chances égales d'accès? De fait, les jeunes issus de milieux affectés par la pauvreté chronique et marqués par le sous-développement économique ont moins de chances que d'autres de terminer leurs études secondaires... Leur passage à l'enseignement supérieur est égalemenet réduit, du fait que les valeurs familiales et les attentes du milieu n'y prédisposent pas davantage. Il faut cependant noter que les cégeps ont joué un rôle majeur dans l'accès de ces populations à l'enseignement supérieur et qu'ils ont contribué à réduire l'écart culturel à franchir, de l'école secondaire à l'université.

Même si les chances d'accéder à l'enseignement supérieur se sont étendues à une population socio-économiquement plus diversifiée, la poursuite des études et la persévérance jusqu'à la réussite demeurent significativement moins prononcées dans les milieux plus défavorisés. Effectivement, plus le jeune est d'origine modeste, plus il rique de quitter l'école tôt. Il en va de même de l'adulte: plus il appartient à un milieu défavorisé, moins il participe à l'éducation des adultes offerte dans les établissements.

Pour poursuivre leurs études, bien des étudiantes et des étudiants économiquement défavorisés ont besoin d'un appui financier significatif, notamment par l'entremise du programme de prêts et bourses. Sans source de revenu, voire sans travail rémunéré, cette population peut difficilement poursuivre des études supérieures. On voit ici à quel point il est capital de préserver l'accessibilité de l'enseignement régulier et de favoriser encore davantage l'accessibilité de l'éducation des adultes, à l'enseignement collégial.»

«C'est dans cet esprit que le CSE:

9. recommande à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science de maintenir la gratuité des études collégiales et d'assurer aux étudiantes et aux étudiants économiquement défavorisés un soutien financier adéquat, qui leur permette de poursuivre normalement leurs études supérieures.»

(Conseil supérieur de l'éducation, *Les nouvelles populations étudiantes des collèges et des universités: des enseignements à tirer*, Québec, 1992, p. 72.)

Position du Conseil des collèges sur les «droits de scolarité»

«Pour ce qui est de la perspective parfois évoquée d'imposer des droits de scolarité aux élèves à temps plein, le Conseil est d'avis qu'il s'agirait là d'une solution de dernier recours et, à l'instar des interlocuteurs qui lui ont fait part de leur position au cours des derniers mois, il recommande de ne pas aller en ce sens sans avoir mené des analyses sérieuses sur les impacts sociaux d'une telle mesure.»

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 341.)

Position de la Fédération des cégeps sur la centralisation

«S'il y a lieu après vingt-cinq ans d'existence, de se poser certaines questions par rapport à la structure des diplômes émis par les cégeps, il faut aussi se demander pourquoi l'État a choisi de bureaucratiser l'enseignement collégial et de centraliser certains processus, contrairement à ce que prônait le Rapport Parent publié en 1964.»

(Fédération des cégeps, «Réévaluer les cégeps, oui, pour les rendre encore plus performants», Communiqué de presse, 10 mars 1992.)

Positions du Conseil supérieur de l'éducation face au développement socio-économique régional

«Le Conseil: ...

5. rappelle que la contribution du système d'éducation au développement régional endogène est, d'abord et avant tout, une responsabilité des établissements, qui sont les mieux habilités à s'inscrire dans les dynamiques locales et régionales et à adapter leurs services aux besoins des collectivités;

6. recommande que chaque établissement, utilisant au maximum sa marge de manœuvre afin d'ajuster ses services aux besoins de sa collectivité, se dote d'un plan d'intervention, portant à la fois sur ses activités normales auprès des jeunes et des adultes et sur des projets spécifiques de développement régional, et qu'il fasse connaître ce plan à la collectivité;

7. rappelle que la collaboration d'un établissement d'éducation avec les autres établissements et la concertation avec les autres agents socio-économiques du milieu sont une condition essentielle à son intervention efficace;

8. invite les agents socio-économiques d'une collectivité à apporter leur appui à l'action des établissements d'éducation, en particulier dans l'élaboration et la réalisation de leur plan d'intervention en développement régional; [...]

15. appuie les efforts des cégeps dans le développement de la formation sur mesure, dans la mise en place de services techniques aux entreprises, dans la formation de créateurs d'entreprises et dans leur engagement, avec d'autres agents socio-économiques, dans la solution de problèmes du milieu;

16. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'appuyer financièrement les collèges qui veulent déconcentrer certains services, afin de répondre davantage aux besoins de leur collectivité;

17. recommande que les collèges, utilisant toute la marge de manœuvre dont ils disposent, développent davantage des cours et des programmes d'établissement, l'enseignement coopératif, les services aux organismes et aux entreprises et leur collaboration avec les autres agents socio-économiques du milieu;

18. recommande au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science d'appuyer, de façon non équivoque, les activités entreprises par les cégeps en matière de recherche appliquée, de transfert des nouvelles technologies, de service à la collectivité et de reconnaître que ces volets ne sont pas suffisamment couverts par le mode de financement actuel, axé principalement sur les activités créditées; »

(Conseil supérieur de l'éducation, *Le développement socio-économique régional: un choix à raffermir en éducation.* Avis au MESS. Québec, 1989.)

Positions du Conseil des collèges sur l'enseignement collégial au service de la société québécoise

Dans sa conception actualisée de l'enseignement collégial, le Conseil des collèges inclut comme des éléments essentiels:

→ **Le rapport du collège à son milieu, c'est-à-dire:**

- un collège qui est la chose de la population régionale et un lieu d'appartenance;
- un collège qui est un instrument de réponse aux besoins collectifs, un stimulant et un lieu de ralliement;
- un collège qui rayonne dans son milieu et qui est un élément familier du paysage québécois;

→ **Le rôle du collège dans le service à la collectivité, soit:**

- la dimension régionale du service d'enseignement;
- la prestation de services diversifiés qui vont du soutien aux activités régionales à la collaboration au développement des entreprises.

→ **La place du collège dans le développement régional endogène, c'est-à-dire:**

- un collège qui s'associe aux intervenants du milieu;
- un collège qui considère sa participation au développement régional comme une composante de sa mission éducative;
- un collège qui établit un nouveau pacte avec son milieu et qui dépasse l'attitude attentiste pour se faire lui-même moteur du développement régional.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 120.)

Position du Conseil supérieur de l'éducation sur les compressions budgétaires

[...] et même si la chose ne concerne pas seulement les cégeps —, on ne saurait passer sous silence l'effet cumulatif des compressions budgétaires que, au cours des années 80, les cégeps ont dû assumer. Aussi longtemps que les effectifs des collèges ont été en croissance, les effets de ces compressions ont pu sembler moins visibles qu'ailleurs, moins spectaculaires en tout cas. Encore qu'une observation même élémentaire oblige à noter la chute libre des divers services aux étudiants, précisément au moment où les cheminements des étudiants exigeraient des soutiens plus efficaces et davantage orientés vers la réussite scolaire elle-même. On pense ici surtout au genre d'organisation adaptée à la fois aux modes émergents de fréquentation et aux besoins des étudiants dont les chances de réussite seraient accrues par des rythmes et des contenus de session davantage taillés sur mesure. Il y a forcément des coûts liés à l'allongement du temps d'études et à la mise en place des modules organisationnels répondant aux besoins. Maintenant que l'ensemble du réseau connaît ses premiers plafonnements et ses premières baisses d'effectifs, les diminutions correspondantes de ressources pourraient bien avoir des effets d'échelle auxquels, contrairement au réseau de l'enseignement primaire et secondaire, le réseau collégial n'a pas encore vraiment eu à se mesurer.[...]

(Conseil supérieur de l'éducation, «Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après». *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*, Québec, 1988, p. 103-104.)

Position de la Fédération des cégeps sur les coupures budgétaires

«La Fédération des cégeps, tout en étant en accord avec l'essentiel des priorités développées dans le rapport du Conseil des collèges, se pose cependant une question cruciale: comment pourra-t-on arriver à mettre en œuvre les moyens permettant d'atteindre pleinement ces priorités quand on sait que le budget des cégeps pour 1992-1993 sera comprimé de 16 millions de dollars? Quand on sait que cette nouvelle compression, qui s'ajoute aux 120 millions de dollars de compression depuis 12 ans, met en péril l'existence d'une quinzaine d'établissements.»

(Fédération des cégeps, «Rapport du Conseil des collèges: la Fédération des cégeps est d'accord avec les six priorités». Communiqué de presse. 21 mai 1992.)

Autour des ressources...

Positions du Conseil des collèges

Des ressources de qualité et en quantité

Pour les collèges, comme pour toute organisation, «faire plus» et «faire mieux» reposent sur la qualité et la quantité des ressources disponibles, et sur leur utilisation rationnelle.

Nonobstant les résultats impressionnants déjà obtenus, les collèges sont encore conviés à «faire plus» et à «faire mieux» pour hausser le taux de scolarisation des Québécois et des Québécoises et pour assurer aux élèves un enseignement de haute qualité. Les collèges ne pourront pas y arriver de façon satisfaisante s'ils ne disposent pas des ressources suffisantes, qualitativement et quantitativement, et s'ils n'ont pas les moyens d'utiliser ces ressources de la façon la plus rationnelle et productive possible.

Les autorités gouvernementales et les collèges doivent d'abord voir clairement ce qu'ils peuvent faire, avec les ressources actuellement disponibles, pour accroître les taux de réussite des élèves. Ils doivent ensuite identifier les actions complémentaires qui mériteraient d'être entreprises et évaluer les ressources additionnelles qu'elles requerraient.

Pour sa part, le Conseil des collèges se dit convaincu qu'il serait moins coûteux d'investir dans des mesures qui favoriseraient encore davantage la réussite que de supporter les coûts inhérents à un grand nombre d'échecs et d'abandons.

(Conseil des collèges, *La réussite, les échecs et les abandons au collégial. L'état et les besoins de l'enseignement collégial. Rapport 1987-1988*, Québec, 1988.)

Les orientations pour la gestion des ressources humaines

Les défis des prochaines années exigeront de dépasser la conception et les modalités actuelles (centrées en grande partie sur les relations de travail pour s'engager dans une véritable gestion des ressources humaines privilégiant notamment la mobilité et le développement de plans de carrière, la diversification, la flexibilité et la complémentarité des tâches, la concertation et l'engagement dans des projets mobilisateurs, la participation à la gestion des activités éducatives et l'amélioration des compétences au service de l'élève et de la qualité de la formation.

La mise en œuvre de cette approche «ressources humaines» implique la conception d'un «nouveau contrat» donnant aux directions de collèges la responsabilité de la gestion de leurs ressources humaines à l'intérieur d'un cadre général souple et flexible défini pour l'ensemble du réseau.

Cela suppose que la gestion des ressources humaines s'inscrive dans une nouvelle approche de la gestion de chaque établissement qui privilégie les éléments suivants:

- Le développement d'une culture et d'une dynamique institutionnelles centrées sur l'intégration des activités du collège au service de l'élève et de la qualité.
- Le développement d'une nouvelle culture organisationnelle centrée sur la reponsabilisation de chaque employé et son engagement à la définition et à la réalisation de projets collectifs s'ouvrant le plus possible sur de véritables projets d'établissement.
- La mise en place de nouvelles structures organisationnelles favorisant la concertation entre les divers services et une liaison étroite entre les volets administratif et pédagogique.
- La mise en œuvre de modes de gestion basés sur la participation et la collégialité.
- La préoccupation de la qualité de vie au travail, du développement personnel de l'employé et de sa promotion sociale.
- L'instauration de pratiques d'évaluation du personnel comme source de développement et de motivation.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992.)

Position du Conseil supérieur de l'éducation à propos des divers encadrements généraux de l'enseignement collégial

«... Il faut prendre acte de l'importance déterminante des divers encadrements généraux de l'enseignement collégial. D'une manière qui n'est pas sans analogie avec l'enseignement secondaire, le collège a vu se préciser et se resserrer l'ensemble des références qui règle son fonctionnement. Les règles budgétaires et administratives, les dispositions règlementaires en matière de formation de programmes et de régime d'études, les dispositions des conventions collectives ont ensemble contribué à «ficeler serré» des encadrements et des engrenages qui ne sont manifestement pas sous le signe de la souplesse et de l'initiative locale.

Le Rapport Parent n'avait pas prévu ce genre de développement, surtout pas celui d'une syndicalisation militante et puissante; les communautés éducatives qu'il évoquait ne paraissaient pas particulièrement empêtrées dans les contraintes qui sont le pain quotidien de ceux qui œuvrent aujourd'hui dans les cégeps. On a tout de même tiré de ces évolutions plus d'équité, sans doute aussi plus de rationalité et de contrôle des fonds publics. Mais ceux et celles qui s'interrogent sur la capacité des cégeps de relever promptement les nouveaux défis sociaux et pédagogiques et de répondre efficacement aux sollicitations dont ils sont l'objet feraient bien d'examiner de près l'ensemble des règles que, assurément pour le bien des cégeps et de ceux qui y enseignent ou y étudient, chacun des grands partenaires concernés a progressivement élaborées.

(Conseil supérieur de l'éducation, «Le Rapport Parent, vingt-cinq ans après». *Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation*. Québec, 1988, p. 103.)

2. LA FORMATION PROFESSIONNELLE AU COLLÉGIAL

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

2.1 Les actes du colloque sur la formation professionnelle au collégial

Références : Duffy, M., «Allocution prononcée lors du lancement des *Actes du colloque* sur la formation professionnelle au collégial et de *l'Énoncé de politique*». Conférence de presse, Fédération autonome du collégial, Montréal, 6 novembre 1991.

La formation professionnelle au collégial. Un gage d'avenir. Actes du colloque. Fédération autonome du collégial, Éditions Agence d'Arc, Montréal, 1991, 194 p.

Chers invités,
chers collègues,

Quelques mots, si vous me le permettez, en guise de lancement à ces *Actes du colloque* que nous tenions en janvier dernier, ici même, au Collège de Rosemont, et qui portait sur la formation professionnelle au collégial.

D'entrée de jeu, je vous remercie d'être venus partager avec nous ce moment de bonheur et de fierté de notre jeune organisation syndicale.

Fierté, dis-je, d'avoir produit cette oeuvre écrite, d'avoir rassemblé en cet ouvrage la «cum loqui», la parole avec d'autres, dont le contenu, la formation professionnelle, est au centre de toutes les discussions actuelles sur la relance de l'économie québécoise et sur le redressement de la situation de l'emploi, notamment chez les jeunes.

En les relisant, ces différentes allocutions, on s'étonne à nouveau de leur pertinence, de leur acuité dans le diagnostic qu'elles portent sur toutes les dimensions de la formation professionnelle au collégial tant à l'enseignement régulier qu'à celui des adultes.

Citons-en, à titre d'exemples, et pour vous inciter un peu à la consommation, quelques-unes de ces dimensions.

Celle-ci apportée par M. Jacques Lanoux : «À l'heure du libre-échange... on ne peut compter davantage sur l'exclusivité des techniques de production; elles sont disponibles partout dans le monde. L'écart économique entre les pays s'expliquera de plus en plus par la qualité de leur main-d'œuvre spécialisée», alors que depuis 1984 à 1989, on note une perte nette de 18 % de l'effectif inscrit au secteur professionnel. (*Actes*, p. 28-29.)

Puis, celle-là de M. Philippe Gribeauval, qui nous dit que «si nous voulons élaborer une formation professionnelle bien adaptée aux besoins du milieu, il faudra y mettre le prix et cesser de penser que l'éducation et la formation ne sont que des dépenses... elles représentent avant tout un investissement pour l'avenir...» (*Actes*, p. 25.)

Puis, cette autre de M. Philippe Ricard qui, dans un vaste tour d'horizon de tout cet enseignement, et des nombreux redressements qui s'y imposent (les contenus de cours, l'adaptation des programmes aux changements techniques, la diversité des clientèles...) s'interroge sur les valeurs, les préjugés et les mythes de notre société qui influencent les choix professionnels des jeunes. Ceux-ci perçoivent «le secteur professionnel... comme un cul-de-sac pour ce qui est de la promotion sociale... la voie prolétaire... l'avenir bloqué, sans possibilité d'accéder à l'université». (*Actes*, p. 47.)

Puis, cette autre encore de M. Arthur Marsolais sur le perfectionnement comme facteur d'excellence institutionnelle et de progression professionnelle : «Il faut donc, quand on s'intéresse à l'avenir du secteur professionnel collégial, proclamer très haut que foule de perfectionnements non universitaires mais techniques, industriels, commerciaux... non créditésmais suprêmement utiles, méritent d'être financés comme ceux de la course aux crédits». (*Actes*, p. 69.)

Et puis, bien d'autres encore... comme la nécessité de préparer de façon systémique l'approche d'apprentissage et de formation dans les programmes de perfectionnement. (Actes, Liz Charles, p. 78 et sq.)

On s'étonne, aussi, d'y lire, malgré la diversité des points de vue exprimés, le consensus qui se dégage des solutions proposées, dont «le partenariat à développer, et la relation d'associés entre les administrations des collèges, le milieu syndical et les entreprises afin de favoriser au maximum cette synergie si importante dans la dynamique de la formation professionnelle». (Gribeauval, *Actes*, p. 25.)

Mais surtout, on trouve partout la nécessaire valorisation de ce secteur d'enseignement professionnel, le régulier comme celui de l'éducation aux adultes, auprès de la population si l'on veut qu'il atteigne les nombreux objectifs économiques et sociaux qu'on lui assigne.

Surtout quand on sait les contours changeants de la démographie québécoise et les besoins en formation post secondaire qui attendent jeunes et adultes d'ici l'an 2000... et la concertation syndicale-patronale qu'elle supposera. (Etchécopar, *Actes*, p. 105.)

Et qu'on garde à l'esprit, le paradoxe que vit le Québec partagé entre sa pénurie de main-d'oeuvre qualifiée et «l'énorme problème... de l'insertion sociale et professionnelle ratée, par manque de qualification de 500 000 adultes de moins de 35 ans...» (Sylvestre, *Actes*, p. 97.)

Indispensable valorisation, donc, de celles et ceux qui choisis-

sent la profession de technologue qui n'est plus ce profil court, cet enfant pauvre de la formation collégiale; valorisation également de celles et ceux qui y œuvrent au premier titre, les enseignantes et les enseignants.

Voilà en bien succinct, ce qu'on lit dans ces Actes.

Par ce colloque, nous voulions donner aux deux dernières lettres du mot cégep, leurs lettres de noblesse.

Nous pensons avoir réussi. Cette prise de parole devenue "Actes" a à son tour entraîné d'autres actes. Un Énoncé de politique dont je laisse le soin au responsable des dossiers pédagogiques, M. Yves de Grandmaison, de vous entretenir.

2.2 Énoncé de politique de la FAC

Références : *La formation professionnelle au collégial : Énoncé de politique*. Encart promotionnel publié dans *Factuel*, Vol. IV, no 1, novembre 1991 (le contenu de cet *Énoncé* a été adopté à l'Assemblée fédérative du mois de juin 1991).

La formation professionnelle au collégial. Un gage d'avenir. Actes du colloque. Fédération autonome du collégial, Éditions Agence d'Arc, Montréal, 1991, 194 p.

«Dossier : la formation professionnelle au collégial», *Factuel*, Vol. III, no 1, novembre-décembre 1990, p. 3-16.

Introduction

Cet *Énoncé de politique* de la FAC est le résultat du processus amorcé au mois de juin 1990. Les enseignantes et les enseignants, réunis en assemblée fédérative, votaient la tenue d'un colloque afin de se donner un lieu privilégié de discussion sur les enjeux et les défis spécifiques à ce secteur de l'ordre collégial. Le libre-échange, l'accélération du développement technologique, les multiples fluctuations et mutations du marché de l'emploi, la pénurie de main-d'œuvre qualifiée dans de nombreux secteurs sont autant de réalités qui préoccupent nos membres. Mais au-delà de ces constats, il y a aussi leur volonté de relever les défis qui confrontent l'ordre collégial et, partant, toute la société québécoise.

Le colloque de janvier 1991, les membres de la FAC l'ont voulu pluraliste et ouvert à tous les courants d'idées ainsi qu'à l'ensemble des intervenantes et intervenants en formation professionnelle. Des conférences et ateliers sont ressorties les remarques, critiques et idées qui ont alimenté les discussions dans les syndicats le printemps dernier. Les propositions qui apparaissent en cet *Énoncé de politique* émanent de nos assemblées générales et ont été entérinées lors de l'Assemblée fédérative du mois de juin.

Pour l'essentiel, l'argumentation derrière cet énoncé se retrouve dans les *Actes du colloque* ouvrage auquel nous référons aimablement le lecteur.

La revalorisation de la formation professionnelle

PRÉSENTATION

Les défis que la mondialisation de l'économie ne manqueront pas de lancer au Québec exigent qu'il puisse bénéficier à court et à moyen terme d'une relève en technologues et en cadres intermédiaires. C'est justement aux institutions collégiales ainsi qu'aux enseignantes et enseignants qui y œuvrent qu'il revient de former ces personnes.

Présentement, les enjeux et l'importance de la formation professionnelle qui y est offerte sont méconnus. Les élèves qui fréquentent l'école secondaire ainsi que le public en général connaissent peu ou pas la formation professionnelle offerte dans les cégeps et, plus souvent, entretiennent des préjugés à son égard.

PROPOSITIONS

Une campagne publicitaire large

Une campagne publicitaire large et soutenue, tant au plan national que local, est nécessaire afin de promouvoir et revaloriser la formation professionnelle au collégial. Elle devra être conçue à la fois pour le milieu du travail, les institutions du secteur public et certains services gouvernementaux.

Les principaux intervenants en matière de formation professionnelle doivent réunir les fonds nécessaires au déroulement de cette opération.

Le gouvernement doit investir dans les régions afin de contrer l'attrait des grands centres sur les clientèles régionales et minimiser ainsi le phénomène de marginalisation auquel ces cégeps se trouvent confrontés.

Le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science doit consentir des budgets supplémentaires à l'information afin de les rendre comparables à ceux que le ministère de l'Éducation du Québec consacre à la formation professionnelle du secondaire. Il doit aussi assumer la diffusion d'une information de base sur l'ensemble des options professionnelles et laisser aux cégeps le soin d'afficher localement leurs couleurs en s'assurant, cependant, que ces derniers n'entrent pas en concurrence déloyale les uns avec les autres. Dans cette entreprise de revalorisation, le Ministère apportera une attention particulière aux institutions régionales.

Dimension nationale

La campagne nationale insistera sur l'originalité des programmes et des techniques propres à la formation professionnelle donnée dans les cégeps.

Elle mettra de l'avant les exigences rigoureuses des programmes professionnels offerts, l'éminent degré de qualité qu'ils exigent dans le rendement scolaire des élèves.

Elle inclura un aperçu des besoins du marché du travail, les perspectives d'une carrière professionnelle, les salaires qui s'y rattachent... Elle mettra à contribution le taux de réussite des anciennes étudiantes et des anciens étudiants.

Elle portera, enfin, une attention particulière à la démythification des candidatures dans les métiers non-traditionnels.

Dans les collèges

C'est par une sensibilisation accrue des différents intervenants et en se ménageant leur collaboration que les collèges pourront renouveler la technique de réclame pour ces programmes professionnels.

Les personnes et les groupes concernés, fiers du travail qu'ils accomplissent, ne sont-ils pas les meilleurs ambassadeurs d'une institution à laquelle ils sont heureux d'appartenir?

Les départements du secteur professionnel, les directions générales et les services de l'éducation des adultes doivent conjuguer leurs efforts en vue de faire de la publicité aux programmes locaux.

Dès le secondaire III, les élèves doivent recevoir, de celles et ceux-là mêmes qui exercent ces professions, une information complète sur l'enseignement professionnel des collèges. Mousser cette information suppose un dialogue soutenu avec les conseillers en orientation de cet ordre d'enseignement.

Les enseignantes et les enseignants qui souhaitent développer des liens avec les partenaires de l'industrie et des organismes professionnels ou produire des plans de publicité pour ces groupes doivent voir ces activités comptabilisées dans le calcul de leur charge individuelle ou bénéficier d'un soutien pécuniaire ou d'une libération sans perte de droits ni traitement. Les mêmes conditions doivent prévaloir pour celles et ceux qui désirent faire la publicité du secteur professionnel collégial auprès des élèves du secondaire.

La participation de cégépiennes et de cégépiens à cette démarche d'information auprès des élèves du secondaire devrait être stimulée et facilitée.

Le perfectionnement et le ressourcement

PRÉSENTATION

Le perfectionnement, le ressourcement, la mise à jour des connaissances, le recyclage sont autant de concepts qui cherchent à désigner ces réalités qui se lient peu à peu au fait que pour enseigner il faille tout naturellement augmenter ses connaissances, mais desquelles les enseignantes et les enseignants ne contrôlent pas toujours ni le rythme ni l'intensité.

L'évolution rapide des technologies, l'ampleur des habiletés qu'elles requièrent ainsi que les nombreux changements de programmes qui en découlent, demandent que les enseignantes et les enseignants bénéficient d'un perfectionnement adapté.

PROPOSITIONS

Le perfectionnement, quelle qu'en soit la forme, doit être reconnu comme une activité fondamentale, importante et nécessairement liée à l'enseignement et à l'accroissement des compétences professionnelles (disciplinaires, pédagogiques) des enseignantes et des enseignants quel que soit leur statut et, qu'en ce sens, il fasse partie intégrante de leur tâche.

Les critères d'évaluation de la scolarité reconnue par le Ministère devront tenir compte des différentes formes de perfectionnement comme les stages en entreprise.

Afin de rendre les budgets de perfectionnement accessibles et conformes à la réalité, les montants alloués doivent être accrus de façon substantielle afin de permettre toutes les activités dont on reconnaît le caractère essentiel dans l'esprit de services de qualité.

Les possibilités réelles de perfectionnement doivent être équivalentes pour toutes les enseignantes et tous les enseignants quel que soit leur collège d'origine. Qu'à cet effet, les montants supplémentaires alloués au perfectionnement des enseignantes et enseignants des collèges en région, soient accrus dans la mesure où présentement la majeure partie de ces sommes est dilapidée en frais de transport et de séjour.

Toutes les propositions de modification à des programmes existants doivent être accompagnées d'une étude d'impact préalable sur la tâche des enseignantes et des enseignants et prévoir les modes et l'importance du perfectionnement approprié notamment en termes d'allocation de ressources supplémentaires.

Afin d'assurer la cohésion des demandes de perfectionnement des enseignantes et des enseignants, les départements doivent être les premiers responsables de ces demandes. Cela permettrait au corps professoral d'assumer une forme de leadership en matière de perfectionnement, de ressourcement et de contrôle des budgets.

Que les activités de perfectionnement puissent constituer un véritable ressourcement en prévoyant pour celles et ceux qui présentent un projet d'étude ou de recherche, des ressources suffisantes déterminées comme un pourcentage de la masse salariale. Qu'ainsi, le congé avec salaire puisse être possible. L'instauration d'un système institutionnel de congé sabbatique à l'ensemble des membres du corps professoral (libération rémunérée pour une période allant de un semestre à une année d'enseignement) favoriserait la mise à jour des habiletés professionnelles et techniques autant que des connaissances pédagogiques.

Les stages en milieu de travail doivent être le moyen prioritaire de maintien et de développement d'une formation professionnelle intégrée débouchant sur le partenariat.

Après une certaine période d'enseignement au secteur professionnel, les stages doivent être obligatoires et considérés comme partie intégrante de la tâche des enseignantes et des enseignants *comme c'est le cas aux universités du Québec et de Sherbrooke*. De plus, la durée de certains d'entre eux pourrait être étendue à une année.

Enfin, on confiera à un comité consultatif national l'étude des besoins réels en matière de perfectionnement tant au secteur professionnel que pré-universitaire. Le comité étudiera, dans un de ses mandats, la pertinence de raviver le Bureau des stages.

Les programmes

PRÉSENTATION

Les contenus de ces programmes, il importe de le redire ici, doivent se démarquer clairement de ceux offerts par les autres ordres d'enseignement et refléter la spécificité de l'ordre collégial.

PROPOSITIONS

Au sujet de la formation professionnelle collégiale

Afin d'identifier et de promouvoir l'originalité des programmes professionnels offerts dans les cégeps, un comité de la FAC évaluera l'étendue et les conséquences des préalables exigés de l'élève du secondaire pour son admission, le système de reconnaissance des acquis ainsi que les chevauchements des programmes offerts par les trois ordres d'enseignement.

Cette problématique pose aussi la question de l'arrimage et de la poursuite des études d'un ordre d'enseignement à l'autre. Les membres de la FAC sont favorables à ce que les politiques d'arrimage entre les ordres secondaire et collégial soient poursuivies et diversifiées. Le comité, en tenant compte de ce qui précède, avancera des hypothèses d'intégration souple entre les cégeps et les universités : la reconnaissance d'équivalences pour des programmes professionnels similaires.

Les attentes qu'un programme se doit de combler, les objectifs de formation et les outils nécessaires à l'élève dans l'exercice et l'accomplissement de sa future profession entreront aussi dans le champ d'étude du comité.

Sans oublier la formation fondamentale

Afin d'éviter de rendre désuets la formation des élèves et l'enseignement offerts, les enseignantes et les enseignants ne favorisent pas uniquement une formation pointue. Elles et ils insistent sur le maintien des formations générale et fondamentale des élèves. Cette dernière, par la maîtrise de l'expression orale et écrite, l'acquisition à la fois d'une maturité, d'un sens de l'organisation, de l'autonomie, des compétences permet aux élèves de s'adapter rapidement aux changements de la société ainsi qu'à diverses situations en milieu de travail. Le comité tiendra compte de ce point de vue tout en demeurant attentif aux idées des représentants du monde du travail.

Les membres sont d'avis de favoriser l'approche programme - et ce à titre expérimental - afin de vérifier si le concept de la formation fondamentale peut s'y concrétiser.

Une des réponses aux besoins réels des élèves et du marché du travail passe par la mise à jour rapide des programmes et par l'allégement du processus d'évaluation de ceux-ci. Le comité suggérera donc des pistes susceptibles de les rendre accessibles, souples et adaptables; ces solutions pourront être reprises par nos membres qui siègent aux différentes coordinations provinciales des programmes.

Le comité de la FAC proposera aux syndicats et aux collèges les orientations et les suggestions susceptibles de les aider à promouvoir une gestion décentralisée des programmes et pensée en fonction de leurs besoins propres.

Cette décentralisation, tout en favorisant la concertation, permettra, de plus, aux enseignantes et aux enseignants d'exercer un meilleur contrôle sur la création et le développement des programmes ainsi que sur la rédaction des plans de cours qui en découlent.

La recherche appliquée à caractère technologique et pédagogique

PRÉSENTATION

La recherche sous toutes ses formes est une réalité de plus en plus grande de l'enseignement collégial qu'on se doit de reconnaître.

De l'avis de celles et de ceux qui travaillent au secteur professionnel, il est impérieux que la recherche appliquée à caractère technologique soit davantage développée.

PROPOSITIONS

La loi des collèges doit assigner aux cégeps une mission supplémentaire de recherche et de développement. Le régime collégial devrait promouvoir et privilégier les valeurs rattachées au développement économique et technologique et, en conséquence, favoriser le champ de la recherche appliquée.

Des ressources humaines et pécuniaires additionnelles doivent être injectées dans les cégeps pour le développement et la recherche appliquée. De même, il faut encourager une participation accrue des entreprises à ces activités par un partage des ressources humaines, techniques et pécuniaires.

La contribution particulière des chercheuses et des chercheurs technologues doit être reconnue et encouragée par le Ministère, les cégeps et les entreprises; ils publieront les travaux de recherche et favoriseront les échanges entre les collèges et leurs partenaires.

En guise de conclusion

Le dialogue entre les différents groupes concernés par la formation professionnelle au collégial.

PRÉSENTATION

Une formation professionnelle de qualité dans les cégeps demande aussi une très bonne connaissance des attentes des entreprises et des organismes extérieurs.

PROPOSITIONS

Les membres de la FAC se prononceront sur la possibilité de proposer à des intervenants nationaux et régionaux en matière de formation professionnelle au collégial la création de regroupements consultatifs. Les instances de la Fédération définiront les orientations et la composition de tels

regroupements après consultation des principaux intervenants; et les positions retenues permettront d'entreprendre les démarches menant à la création d'un regroupement consultatif national.

Les instances de la FAC confieront, s'il y a lieu, aux syndicats locaux le soin d'entreprendre des démarches visant la constitution de tels regroupements sur une base locale et régionale et les personnes qui y siégeront feront état des discussions et du fonctionnement de ces comités.

Dans ses échanges avec les différents groupes concernés par la formation professionnelle, la FAC préconise la plus grande ouverture en même temps que le respect de la spécificité du travail de chacun.

2.3 La formation de la main-d'œuvre : rapatriement des pouvoirs et création de la société québécoise de développement de la main-d'œuvre et de sociétés régionales

Références : Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel : *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 1, «Quelques commentaires à propos du document ministériel», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p.5-8.

Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle, *Pour un Québec compétent et compétif. Énoncé de politique*. Gouvernement du Québec, Québec, décembre 1991.

Ministère de la Main-d'œuvre, de la Sécurité du revenu et de la Formation professionnelle , *Projet de loi 408 : Création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre et création des Sociétés régionales de développement de la main-d'œuvre*. Gouvernement du Québec, Québec, décembre 1991.

Nous appuyons, en principe, la volonté du Gouvernement de faire en sorte que le Québec devienne le seul responsable des politiques de développement de la main-d'œuvre sur son territoire et la seule administration chargée d'élaborer et de rendre admissibles, de concert avec les partenaires du monde du travail, les programmes et mesures de formation professionnelle, de développement de la main-d'œuvre et d'aide à l'emploi.

Cependant nous assortissons cet appui de principe des commentaires suivants :

- Aux partenaires du monde du travail, nous voulons voir associer ceux du monde de l'enseignement collégial.
- Au sujet de l'éducation des adultes, nous voyons que dans l'Énoncé de politique ministériel, ce secteur relève davantage d'une politique de l'emploi que d'une politique de l'éducation de la main-d'œuvre. Les clientèles cibles et le financement sont principalement déterminés par les besoins du marché du travail. Cela signifie que différentes catégories de la population n'ont pas les mêmes facilités d'accès, et ce loin, à l'éducation des adultes et cela explique aussi, dans une certaine mesure, la faible part de formation générale dans cette dernière tant au niveau des différents programmes offerts qu'à l'intérieur même des programmes professionnels.
- Le rapatriement au Québec des budgets fédéraux consacrés au développement de la main-d'œuvre ne doit pas avoir pour effet, en fin de course, la seule création d'un département québécois de main-d'œuvre. Le gouvernement du Québec de concert avec les partenaires de l'enseignement, et notamment ceux de l'ordre collégial, doit tendre vers la définition d'une véritable politique éducative.

  De plus, nous souhaitons que cesse la concurrence entre les trois ordres de formation professionnelle à savoir, les commissions scolaires, les institutions collégiales et les universités.

La Société québécoise de développement de la main-d'œuvre et les sociétés régionales

En ce qui concerne la création de la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre et celles des Sociétés régionales en vue de renforcer le partenariat et d'en élargir la portée d'action, *la Fédération autonome du collégial tout en ne s'opposant pas non plus à cette orientation ministérielle* tient cependant à faire ressortir les points suivants :

- À première vue, le mandat qui sera confié à la Société québécoise de développement de la main-d'œuvre ainsi qu'aux Sociétés régionales nous semble limitatif. S'agira-t-il uniquement, pour elles, d'estimer les besoins de main-d'œuvre et d'établir les priorités d'actions régionales? Y prendra-t-on en considération le caractère même de la formation professionnelle des élèves fréquentant les institutions collégiales ou privilégiera-t-on plutôt la formation immédiate et rapide servant à répondre à des besoins ponctuels?

  On commence hélas! à mesurer le prix de politiques de formation professionnelle à courte vue alors que le mal qui accable l'économie québécoise est de nature structurelle. Qui eût dit en 1982, que le secteur des pâtes et papier deviendrait dix ans plus tard un « secteur mou » de notre industrie?
- Au niveau national, le seul siège réservé aux institutions collégiales nous semble, d'emblée, insuffisant. Il y a tout lieu de croire que la personne qui l'occupera risque fort d'être une ou un représentant du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science. À moins d'une lecture erronée, il ne semble pas y avoir de place pour l'enseignante et l'enseignant de cégep.
- Au niveau des Sociétés régionales, la distribution des sièges semble directement s'inspirer de ce qui prévaudra au niveau national. À qui des administrateurs de cégep, de centres spécialisés rattachés à une institution collégiale ou

de l'enseignante ou de l'enseignant de collège reviendra l'insigne honneur de pouvoir y siéger? D'y faire prévaloir et d'y défendre la formation professionnelle?

- C'est, il nous semble, faire bien peu de place pour celles et ceux, qui avec les élèves, sont les premiers concernés par la formation professionnelle offerte dans les cégeps. La Fédération autonome du collégial souhaite que les préoccupations des enseignantes et des enseignants de cégep soient clairement et directement livrées par celles et ceux mêmes qui œuvrent à la formation professionnelle dans les cégeps.
- Nous souhaitons que la Société québécoise de développement ainsi que les Sociétés régionales ne soient pas uniquement une structure pour une structure, mais qu'elles prennent en compte sérieusement la spécificité même de l'enseignement professionnel et l'apport des institutions collégiales en matière de formation et de développement de la main-d'œuvre.
- Avant la parution du document ministériel Partenaires pour un Québec compétent et compétitif, nous prônions déjà dans notre Énoncé de politique, la possibilité de proposer à des intervenants nationaux et régionaux, en matière de formation professionnelle au collégial, la création de regroupements consultatifs. Nous espèrons que nos positions pourront se rejoindre et être discutées tant sur le plan national que local.

2.4 La place et le rôle des institutions collégiales en matière de formation professionnelle

Référence : Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel : *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 2, «La place et le rôle des institutions collégiales en matière de formation professionnelle», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p.8-10.

Une étude, réalisée en 1986 par Statistiques Canada, démontrait qu'à l'époque, 44,4 % des emplois nécessitaient un niveau de scolarité supérieur au secondaire. La même étude prévoyait que pour les emplois qui allaient être créés ou qui seront créés entre 1986 et l'an 2000, le pourcentage devrait atteindre 64,3 %.

Les défis que la mondialisation de l'économie ne manqueront pas de lancer au Québec exigent donc qu'il puisse bénéficier à court et à moyen terme d'une relève *en technologues et en cadres intermédiaires.*

C'est justement aux institutions collégiales ainsi qu'aux enseignantes et aux enseignants qui y œuvrent, qu'il revient de former ces personnes.

Les institutions collégiales ont une responsabilité directe et fondamentale : la formation de la main-d'œuvre de niveau technologique à travers l'enseignement régulier, l'éducation des adultes et la formation sur mesure. *La formation professionnelle offerte dans les institutions de l'ordre collégial doit voir à l'articulation entre les matières fondamentales et les enseignements dits professionnels. Les matières fondamentales doivent être bien adaptées aux besoins du secteur professionnel. Il s'avère alors nécessaire de pouvoir concilier connaissances et culture générale tout en s'assurant que les cours soient bien adaptés aux besoins exprimés par les enseignantes et les enseignants œuvrant au secteur professionnel.*

De plus, elles ont aussi une autre responsabilité : la recherche appliquée et le développement technologique à travers les centres spécialisés et les projets de recherche autonomes. À ce sujet, nous formulons quelques propositions au point six du présent avis.

L'efficacité de l'action des cégeps aura un impact très important sur la productivité de notre économie ainsi que sur notre capacité de faire face à la concurrence mondiale et à l'internationalisation des marchés.

Cependant, dans le présent contexte organisationnel, les collèges doivent faire face à un ensemble de problèmes concernant aussi bien la formation de la main-d'œuvre technologique que la recherche appliquée.

À propos de la performance des cégeps en matière de formation professionnelle, monsieur Philippe Gribeauval, directeur général du Collège de Rosemont, affirmait lors du colloque de la FAC en janvier 1991, que ceux-ci « doivent continuer de relever le défi et veiller à toujours améliorer la qualité et la pertinence de la formation offerte sinon l'objectif des auteurs du rapport Parent relatif à l'intégration des formations générale et professionnelle dans le cadre des cégeps pourrait être sérieusement remis en question. Ceci pourrait conduire au démantèlement du réseau actuel et à la création d'établissements destinés uniquement à la formation technique et professionnelle.

La Fédération autonome du collégial demande donc aux principaux ministères de ne pas céder à la tentation ainsi qu'aux pressions voulant que la formation professionnelle s'oriente le plus possible vers des lieux d'apprentissage moins onéreux.

2.5 Le partenariat

Références : Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel : *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 7, «Le dialogue entre les différents groupes concernés par la formation professionnelle au collégial», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p. 38-40.

Voir aussi la conclusion de l'*Énoncé de politique* FAC en matière de formation professionnelle.

Une formation professionnelle de qualité dans les cégeps demande aussi une très bonne connaissance des attentes des entreprises et des organismes extérieurs. Les sociétés de développement régional pourraient constituer un bon moyen pour y parvenir.

Pour intéressante que soit l'idée d'une gestion unifiée de la formation et du développement de la main-d'oeuvre, nous soutenons cependant qu'elle devra prendre en compte les intérêts de tous les groupes concernés et respecter la spécificité du travail de chacun.

Le partenariat

Le partenariat cégeps-entreprises revêt différentes facettes. Il peut déboucher sur de la fourniture d'équipement, offrir des stages aux cégépiennes et aux cégépiens, permettre à des techniciennes et des techniciens d'entreprise d'offrir, dans certains domaines, une formation de pointe aux enseignantes et aux enseignants.

Toutefois, le partenariat n'est pas, d'entrée de jeu, nécessairement facile à concrétiser. Il suppose un échange, un apport dans les deux sens. Un partenariat collèges-industries nécessitera une concertation créative pour développer des modèles propres à chaque secteur technique. Dans cette entreprise à caractère bicéphale, chacun des partenaires devra y trouver des avantages. Sans doute, devrons-nous développer davantage notre esprit d'entreprise et l'industrie, quant à elle, devra faire émerger ses aptitudes de formatrice.

Nous pensons qu'une entreprise de partenariat se doit d'être encadrée. Un collège ne devra accepter que les contrats qu'il est capable de respecter, ce qui suppose une certaine affirmation vis-à-vis du partenaire.

Il faudra aussi prendre en compte la réalité de certaines régions. Les milieux avec industries de pointe sont assez rares dans les régions. La clientèle ne s'y trouve pas toujours en nombre suffisant et, lorsqu'elle est en baisse au secteur de l'enseignement régulier, les enseignantes et les enseignants se retrouvent, lorsqu'ils sont engagés dans une entreprise de partenariat, avec une surcharge.

La formation sur mesure apparaît généralement comme le lieu où s'élaborent des entreprises de partenariat. Toutefois, elle ne fait pas que des heureux. Dans la formation sur mesure, l'entreprise a tendance à glaner ce dont elle a besoin, sans nécessairement offrir en retour des équipements ou des stages. Elle pourrait être une partenaire plus active. Lorsqu'il y a des contrats d'exclusivité, pourquoi ne fournirait-elle pas de l'argent au collège pour des équipements? pourquoi n'investirait-elle pas dans le collège?

Dans le même ordre d'idées, pourquoi ne pas imposer aux entreprises qui, sous une forme ou sous une autre bénéficient de subventions de l'État, une obligation contractuelle selon laquelle elles investiraient des sommes dans la recherche et le développement et dans le perfectionnement et la formation de la main-d'œuvre?

La Fédération autonome du collégial, elle, préconise la plus grande ouverture dans ses échanges avec les différents groupes concernés par la formation.

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

La formation collégiale : positions du Conseil des collèges

La mission de formation des collèges

«La mission de formation des collèges comprend la finalité, les buts et les objectifs suivants :

Finalité

Dispenser l'enseignement préuniversitaire et technique de niveau collégial.

Buts

1. Offrir à toute personne qui le désire et qui en a les aptitudes la possibilité d'entreprendre des études collégiales dans les domaines de son choix et de les couronner par l'obtention d'un diplôme d'études collégiales ou par une autre reconnaissance officielle qui témoigne de la nature de ses acquis de formation.
2. Offrir aux élèves de tous âges et de tous statuts qui désirent poursuivre leurs études supérieures à l'université des programmes d'études préuniversitaires complets préparant adéquatement aux études dans les diverses facultés universitaires.
3. Offrir une variété de programmes de formation technique aux élèves de tous âges et de tous statuts qui désirent se préparer à l'exercice de fonctions de techniciens ou à d'autres fonctions à caractère technique recherchées par le marché du travail.

Objectifs

1. Mettre à la disposition des élèves, des programmes, un enseignement, des services et des ressources leur permettant de se donner une formation de qualité conforme à leurs aspirations et en lien avec les besoins socio-économiques de la société.
2. Donner à tous les élèves une excellente formation initiale de niveau collégial leur permettant d'acquérir les connaissances et les compétences sur lesquelles pourront se greffer des apprentissages ultérieurs.
3. Donner à tous les élèves une formation fondamentale, notamment une formation qui développe les capacités intellectuelles supérieures, la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée, des méthodes de travail intellectuel adéquates et la capacité de prendre en charge leur propre développement.
4. Donner à tous les élèves une formation large et solide leur permettant d'accéder à la culture seconde (humaniste, scientifique et technologique), d'acquérir les valeurs essentielles à la vie dans une société complexe, pluraliste et

ouverte sur le monde, et de s'initier aux réalités socio-politiques.

5. Initier les élèves aux différents modes d'accès au savoir et aux exigences du travail intellectuel, et leur inculquer le sens de l'effort, notamment en les soumettant à des processus d'apprentissage exigeants faisant appel à tout leur potentiel.

6. Offrir à tous les élèves des services et des moyens leur permettant de mieux déterminer leur cheminement ultérieur soit, de façon particulière, de l'information sur les carrières et sur les débouchés sur le marché du travail ainsi que sur les conditions d'admission dans les différentes facultés universitaires.

7. Donner aux élèves une formation socialement reconnue pour sa qualité et attestée par un diplôme fiable.

8. Accueillir à l'enseignement ordinaire tous les élèves qui détiennent un diplôme du secondaire et offrir à ceux qui en ont besoin pour accroître leurs chances de réussite au collégial des cours et des activités et des services de mise à niveau* et d'exploration*.

9. Recevoir, accueillir et intégrer adéquatement aux études collégiales les élèves aux caractéristiques et aux profils variés en termes d'âge, de sexe, d'origine ethnique, de cheminements antérieurs et d'origines socio-économiques.

10. Offrir, en formation continue, des programmes et des services permettant aux adultes de se donner une formation initiale de niveau collégial, de mettre leurs connaissances à jour, de se perfectionner et de procéder à un recyclage professionnel.

11. Mettre à la disposition des personnes qui reviennent aux études des services de reconnaissance de leurs acquis leur permettant d'éviter des détours inutiles dans leur cheminement scolaire.»

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 121-122.)

Une formation collégiale de qualité

Pour le Conseil des collèges, une formation collégiale de qualité, c'est essentiellement :

→ **Une formation pertinente, c'est-à-dire :**

- qui permet à l'élève d'acquérir des compétences recherchées dans la société;
- qui permet à l'élève d'accéder à un certain niveau de culture et d'adhérer à des valeurs essentielles pour la vie en société;
- qui prend en compte le caractère hétérogène de la population scolaire.

→ **Une formation large et ouverte, c'est-à-dire :**

- qui permet aux personnes d'acquérir ce dont elles ont besoin pour vivre et se développer dans une société complexe;
- qui situe les connaissances et l'expérience humaine dans le temps;
- qui contribue à préparer les personnes à vivre dans une société pluraliste et ouverte sur le monde.

→ **Une formation fondamentale, c'est-à-dire une formation qui permet aux élèves d'acquérir :**

- les capacités intellectuelles génériques ou supérieures;
- la maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée;
- les méthodes du travail intellectuel;
- l'autonomie dans la poursuite de la formation;
- la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques;
- l'ouverture au monde et à la diversité des cultures;
- la conscience des grands problèmes et défis de notre temps;
- la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine;
- la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux.

→ **Une formation exigeante, c'est-à-dire:**

- qui se mesure à l'aune d'objectifs clairement établis et à la capacité de tous les acteurs de les respecter et de les appliquer;
- qui se traduit dans de «vrais» programmes capables d'amener les élèves à s'initier aux exigence d'un travail intellectuel sérieux.
- qui fait appel au potentiel de l'élève et à son engagement dans ses études.

→ **Une formation reconnue, c'est-à-dire qui qualifie les personnes aux yeux des employeurs et des universités, et qui est attestée par un diplôme fiable.»**

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 94-95.)

Donner une formation générale élargie et solide à tous les élèves

1. Au total, le Conseil juge qu'il est impératif de renouveler, de renforcer et d'élargir la composante de formation générale des études collégiales.

2. Il faut que, à cet cet effet, des progrès nets et mesurables soient accomplis pour que tous les élèves aient la chance d'acquérir au collégial une solide formation portant sur les thématiques suivantes:

- la littérature et la langue en tant qu'outil de communication et de pensée;
- les valeurs morales et éthiques;
- les langues modernes;
- les grandes questions de société relevant des sciences humaines (institutions sociales, problèmes contemporains, ouverture au monde, diversité culturelle);
- la culture scientifique et technologique.

3. Le Conseil est d'avis que la composante de formation générale des études collégiales doit également comporter des activités d'éducation physique contribuant au développement intégral de la personne.
4. Toutes ces disciplines doivent se retrouver dans le programme d'études de l'élève, qu'il ou elle poursuive des études préuniversitaires ou techniques.
5. Les principaux éléments de cette composante de formation générale, en termes d'objectifs et de contenus, doivent être communs à tous les élèves et, par conséquent, insérés dans tous les programmes; certains pourront cependant être spécifiques à chaque programme ou famille de programmes.
6. Le Conseil est d'avis, en outre, que la composante de formation générale doit laisser à l'élève la possibilité, soit de pousser plus loin l'étude de l'une ou de l'autre des disciplines ci-dessus, soit d'y ajouter un ou des cours dans les disciplines ou domaines suivants :

- les mathématiques (ou l'informatique);
- l'esthétique et les arts;

et que, à cet égard, l'élève doit avoir un choix réel entre l'une ou l'autre de ces disciplines.

7. Les disciplines qui constituent des éléments importants de la concentration ou de la spécialisation d'un élève ne doivent pas pouvoir entrer également dans la composante de formation générale de son programme d'études.
8. Pour la mise en œuvre des orientations qui précèdent, il faut réduire le nombre d'unités obligatoires de philosophie et d'éducation physique.
9. Un tel renouvellement de la formation générale au collège exige une volonté politique ferme et un engagement de tous les acteurs de l'enseignement collégial.
10. La réalisation de ce renouvellement doit se faire au cours d'une période ne dépassant pas cinq ans.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 158-159.)

Rénover la formation préuniversitaire et l'ajuster aux exigences d'aujourd'hui et de demain

Compte tenu de la situation et de la problématique actuelles de la formation préuniversitaire, le Conseil croit que sa rénovation et son ajustement aux exigences d'aujourd'hui et de demain appellent un certain nombre de changements importants.

- Le premier changement réside dans une nouvelle approche de l'orientation des élèves et de la sélection des candidats aux programmes préuniversitaires, ainsi que dans l'assistance qui doit leur être prodiguée, au collège, en vue de confirmer ou de réviser assez tôt leur choix initial.
- Le deuxième changement réside dans l'acquisition d'une formation fondamentale, dans le renforcement et l'élargissement de la composante de formation générale dans tous les programmes préuniversitaires, ainsi que dans l'instauration d'une complémentarité accrue entre cette composante et l'amorce de spécialisation que constitue la concentration.
- Le troisième changement consiste à assurer une densité, une consistance et une cohérence interne beaucoup plus forte à tous les programmes de l'enseignement préuniversitaire et à les rendre équivalents en termes d'exigences et de charge de travail imposée aux élèves.
- Le quatrième changement fait appel à une souplesse accrue des programmes préuniversitaires et à la mise en œuvre de nouveaux profils, y compris pour les élèves les plus forts désireux d'approfondir certains champs du savoir avant de s'engager dans des études universitaires très spécialisées.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 180-181.)

Améliorer la formation technique, accroître le recrutement et assouplir la structure des programmes

Estimant que l'évolution prévisible de la société, en particulier le développement économique, scientifique et technologique et les mutations du marché du travail exigeront une hausse de plus en plus marquée de la compétence du technicien, le Conseil des collèges recommande que des efforts importants soient consentis pour améliorer la qualité de la formation technique initiale.

Ces efforts aux multiples facettes doivent principalement converger dans le sens d'une formation technique pertinente, large, exigeante et fondamentale. Pour y arriver, il faudra notamment : porter une attention nouvelle à la révision des programmes; introduire des stages pour les élèves dans tous les programmes; mettre l'accent sur une authentique culture technologique; renforcer la composante de formation générale; assurer un meilleur lien entre les savoirs techniques et les connaissances scientifiques de base; développer les habiletés génériques.

Par ailleurs, le Conseil considère qu'il est nécessaire d'accroître le recrutement en formation technique en l'orientant en

particulier vers les secteurs présentant les meilleures perspectives d'emplois. Malgré les difficultés importantes de prévision et d'ajustement, le Conseil est convaincu qu'il faut viser une adéquation optimale de l'offre de formation et des besoins des individus et du marché du travail, notamment par la mise en œuvre d'une planification intégrée et concertée du développement de la main-d'œuvre. Il souligne que cette planification doit inclure la problématique de la formation initiale et celle de la formation continue.

Le Conseil invite le réseau collégial et chaque collège à participer, avec leurs partenaires, à la réalisation d'actions concertées de valorisation sociale de la formation technique et des professions auxquelles elle donne accès. Il les incite également à accentuer leurs efforts pour améliorer l'orientation scolaire et professionnelle par des actions auprès du secondaire et dans les collèges pour réduire les obstacles à l'accès et à la réussite des études techniques et pour favoriser, par des mesures incitatives, un meilleur recrutement dans les programmes trop peu fréquentés et qui offrent les meilleures perspectives d'emplois.

Enfin, le Conseil des collèges exprime sa conviction qu'il faut assouplir et diversifier la structure des programmes de formation technique pour mieux répondre à la fois aux réalités changeantes du marché du travail et aux cheminements diversifiés des élèves. Il trace trois orientations dans lesquelles pourrait s'engager une réflexion plus approfondie : segmenter la progression vers l'obtention du DEC en étapes certifiées et cumulatives; offrir aux titulaires d'études professionnelles (DEP) et d'un diplôme d'études collégiales (DEC) préuniversitaires des formations techniques plus courtes adaptées à leurs caractéristiques et à leurs acquis scolaires; offrir des programmes d'État plus courts et condensés répondant à des besoins particuliers, présentant les mêmes critères de qualité que ceux du DEC et pouvant être ultérieurement complétés en vue de l'obtention de celui-ci.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 206-207.)

Positions de la Fédération des cégeps

«M. Sanssouci est fort conscient, par ailleurs, de la nécessité de s'interroger sur la structure du diplôme d'études collégiales (DEC) actuel et sur la formation technique collégiale dans son ensemble. "Ce n'est pas pour rien, a-t-il dit, qu'un comité conjoint Fédération des cégeps-MESS travaille actuellement sur ces questions-là. Nous savons que, dans le domaine technique, nous n'avons pas atteint les objectifs fixés par le Rapport Parent. Et nous cherchons comment y arriver.»

«En ce qui a trait à la formation professionnelle, comme plusieurs organismes l'ont déjà mentionné : il faut que les champs d'intervention de chacun soient clairement définis. M. Sanssouci pense qu'il y a là un élément important qui doit guider toute réflexion sérieuse sur l'éducation. (Fédération des cégeps, «Réévaluer les cégeps, oui, pour les rendre encore plus performants», Communiqué de presse, 10 mars 1992.)

Vers de nouvelles sources de financement : Suggestions du Conseil des collèges

«On peut bien sûr envisager, pour combler les besoins nouveaux de l'enseignement collégial, de diversifier les sources de financement des collèges.

Par exemple, par la voie du développement de nouveaux modes de partenariat entre les collèges et les entreprises, on pourrait accroître la contribution de celles-ci au développement des collèges. C'est ainsi que pourraient être développées davantage des formules de «contrats», profitables pour les deux parties, en matière : de formation continue de la main-d'œuvre des entreprises; de recherche et de transferts technologiques; de prêts ou de dons d'équipements; d'accueil, dans les entreprises, de stagiaires (élèves et professionnels) de même que de prêts aux collèges des services d'experts à l'emploi d'entreprises; etc.. Dans une conjoncture économique plus favorable, on pourrait aussi songer à des crédits d'impôt ou à une taxe spéciale imposée aux entreprises et dont les fruits seraient consacrés au développement de l'enseignement technique, en particulier pour la mise à jour de l'enseignement dans certaines spécialités ou pour le développement de nouveaux programmes».

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 341.)

3. L'ÉDUCATION DES ADULTES

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

3.1 La place et le rôle de l'éducation des adultes offerte dans les cégeps

Références: Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel: *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 3, «La place et le rôle de l'éducation des adultes offerte dans les cégeps», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p. 10-23.

Voir aussi: Duffy, M. Etchécopar, P. Ouellet, Y., «De l'éducation des adultes dans les collèges publics du Québec», dans *Factuel*, Vol. IV, no 1, novembre 1991, p. 3-5.

Parlons maintenant, un peu plus, de l'éducation des adultes dans les collèges publics du Québec, afin de souligner le changement qualitatif qui doit s'y dessiner, de la place et de l'importance que la société technicienne lui assignera (parmi d'autres formations possibles) et des ressources dont ce secteur aura besoin pour accomplir sa nouvelle mission...

D'autres, avant nous, se sont penchés sur cette délicate question du rôle et de la place que les collèges donnent à leur secteur d'éducation aux adultes.

État de la situation

Ainsi, l'énoncé politique gouvernemental au sujet de l'éducation permanente (1984) «exige que toute l'institution collégiale, et non une seule de ses composantes, soit ouverte aux adultes». Ceci revient à dire que la responsabilité, le mandat de répondre aux besoins éducatifs des adultes incombe non au service d'éducation aux adultes mais à l'institution dans son ensemble.[1]

Ces besoins à la fois multiples, complémentaires et difficiles à quantifier, sont souvent réitérés mais rarement satisfaits.

La Presse du 28 janvier 1988 parle, sous la plume d'André Pratte, de «70 000 adultes traités en citoyens de seconde zone». Témoins, le sous-développement des cégeps en éducation des adultes si on le compare aux collèges de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, le financement insuffisant dans lequel on entretient le secteur adulte – le budget de 1986-1987 inférieur de un million à celui de 1979-1980! – l'encouragement d'un secteur privé parallèle (en expansion rapide), témoins encore la formation générale quasi inexistante aux adultes, la qualité de la formation offerte et la valeur de la reconnaissance officielle (les CEC et AEC)... les horaires, l'accès aux équipements.

À cause de la situation économique actuelle, il nous semble inutile d'exiger de l'État québécois un financement accru de l'éducation des adultes.

Plutôt, pour répondre à ces besoins éducatifs des adultes, préconisions-nous une intégration plus forte du personnel enseignant de ce secteur à celui de l'enseignement régulier.

En effet, selon la convention collective en vigueur, «les conditions de travail des personnes chargées de cours ne leur permettent ni de se perfectionner, ni d'être financées pour être disponibles auprès des adultes et, ainsi, pouvoir adapter leur enseignement»[2]. Ces enseignantes et enseignants voudraient-ils recevoir leurs élèves après les heures de cours, il ne disposent pas, pour la plupart d'entre eux, de locaux adéquats. L'on sait, par ailleurs, que les adultes qui abandonnent en cours de formation le font surtout en raison d'un manque d'encadrement pédagogique.

Citons encore, en conclusion de ce préambule, un extrait de *Et si l'on parlait des adultes...*[3]: «Les étudiants adultes... souhaitent tous une augmentation du nombre de personnes disponibles à plein temps pour la formation et le soutien pédagogique. De nombreux motifs sont évoqués (sic): une meilleure disponibilité des enseignants, la reconnaissance des tâches des chargés de cours en dehors de la salle de classe, l'amélioration de leurs difficiles conditions de travail, la cohésion et le ressourcement nécessaire au groupe qui contribue à l'enseignement d'un programme de formation.»

Et, c'est bien connu que dans nos quelque cinquante collèges et centres d'études collégiales, il y a à peine 175 personnes qui enseignent aux adultes à temps complet!

D'où la nécessité pour les deux secteurs de l'enseignement collégial de s'harmoniser et de partager leurs ressources selon un modèle souple. Et le secteur régulier en a de nombreuses à offrir.

C'est la seule approche susceptible de relancer l'éducation des adultes. Ce domaine négligé de l'enseignement collégial, si on parvient à le redéployer, à lui faire donner ce pourquoi il est institué, c'est-à-dire des services de qualité, pourrait bien dans un proche avenir être lui-même catalyseur de l'autre, voire même le dépasser. C'est lui qui, bientôt, devra satisfaire l'ensemble d'une population, plus scolarisée, soumise à la pression de complexité du développement technologique...

La formation des adultes ne doit plus être cet enseignement collégial entièrement à part, mais devenir une source de promotion et de renouvellement collectifs à part entière.

Malgré nos positions respectives et privilégiées dans la surveillance du système éducatif québécois, nous sommes responsables, à des degrés divers, d'avoir laissé se développer le secteur de l'éducation des adultes bien souvent en marge des objectifs inscrits dans la mission des cégeps. Beaucoup trop de marchands d'occasion avec plus de préoccupations économiques que pédagogiques et de gestionnaires sans vision s'y sont installés comme dans un fief avec comme spectateurs les

bannières, les risques associés aux changements pourraient freiner l'action.

Considérons quelques exemples de décision relevant d'une gestion amorphe:

1. Ne rien faire car la croissance prévue des besoins de formation va assurer le développement du secteur de l'éducation des adultes, donc de l'institution.

- Il ne faut pas oublier que la clientèle à servir n'est pas captive et qu'elle est très motivée par la pertinence de la formation offerte. De plus, quelles sont nos véritables capacités d'accueil et de réponse à des conditions particulières de formation et d'encadrement?

2. Ne rien faire car les besoins spécifiques et diversifiés de la clientèle posent des défis administratifs et financiers surtout.

- Dans l'optique d'une expansion quantitative des services, cela va de soi. Cela est beaucoup beaucoup moins marqué si on retient comme priorité l'accroissement qualitatif des services, le coeur du défi étant pédagogique et requérant la collaboration, l'innovation, la recherche et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants.

3. Ne rien faire car l'intégration des secteurs est, selon le cas, souhaitable ou irréalisable, voire inquiétante pour l'avenir d'une gestion souple et flexible.

- Les visions d'intégration sont très différentes selon les époques et les lieux, et les expériences sont trop contraignantes pour un secteur, qui, pour survivre, a besoin de souplesse. Personne ne peut prétendre qu'il est impossible de voir apparaître en lieu et place de «conventions rigides» des outils de gestion appropriés à ce secteur d'activités.

- Au premier plan, l'encadrement étudiant, les échanges pédagogiques et les retombées en termes de mobilisation organisationnelle estompent grandement les coûts.

  À cet égard la FAC *entend prôner l'autonomie des structures mais l'intégration des idées, des talents, et des compétences, poursuivant ainsi un de ses objectifs: contribuer à améliorer les services en améliorant les conditions d'exercice de la profession.*

4. Ne rien faire car le service de l'éducation des adultes doit demeurer seul responsable dans l'identification des besoins de formation.

- Il s'agit pourtant là d'un axe de développement majeur des fonctions départementales. En effet, le département, lieu de concertation des décisions pédagogiques entre les enseignantes et les enseignants, est au premier plan dans le soutien de l'accroissement d'efficacité et de pertinence en matière de formation globale.

L'approche-besoins

L'approche-besoins devrait pouvoir donner plus de cohésion à un système éducatif qui en manque cruellement, au point de paraître parfois sombrer dans l'anarchie.

Cette approche-besoins repose sur une idée bien simple. L'organisation de l'enseignement et l'enseignement lui-même devraient être pensés pour répondre prioritairement aux besoins de la clientèle. Un système d'éducation permanente se fonde sur le principe de la satisfaction de besoins, la limite de la satisfaction des besoins et les ressources que la société est prête à y mettre.

Comme organisation syndicale intéressée par le développement de la société par un accès plus large à l'éducation, il nous semble que l'approche-besoins peut être l'amorce de concertation entre le secteur régulier et l'éducation des adultes.

Le renforcement de l'enseignement régulier et le développement de l'éducation des adultes arrivent l'un par l'autre. À cet égard il nous faut viser:

- l'amélioration qualitative des services offerts;
- la mise de l'avant du partenariat patronal-syndical tant au plan local qu'au plan national.

Pour encadrer, soutenir, encourager l'adulte dans un cheminement complet de formation, qui inclurait une solide formation de base, l'intervention la plus efficace est celle de l'enseignante et de l'enseignant du régulier qui a une vue et une expérience d'ensemble du programme.

De plus, certains aspects pédagogiques comme la cohésion entre les cours, la planification des travaux, la répartition de la charge de travail sont mieux assurés à l'enseignante et l'enseignant du régulier qu'à celui de l'éducation des adultes.

Le secteur de l'éducation des adultes doit donc se tourner vers les départements serveurs. C'est une question de rentabilité administrative, financière et économique.

Les défis que pose à son tour l'éducation des adultes sont ses exigences de souplesse et ses méthodes pédagogiques.

En bout de ligne, la FAC *croit qu'administrée correctement, cette approche fondée sur le respect du client et orientée vers les intérêts propres des partenaires constitue un remède prometteur au syndrome d'isolement fonctionnel dont souffrent les entités des collèges comme structures de service.*

Capitalisation sur la culture de la formation

L'avenir de l'enseignement collégial requiert que l'on reconnaisse l'occasion unique du développement de la demande de formation pour assurer l'avenir des cégeps. Tout cela, comment le réaliser sans mettre à contribution l'extraordinaire richesse des départements de l'enseignement régulier, souche de structures nouvelles adaptées à des défis posés par la formation globale.

Ce programme de survie, on le reconnaît, risque de redéfinir la pratique même de l'enseignement et de scruter des conditions décentes d'exercice de la profession enseignante de l'ordre collégial. Il permet aux enseignantes et enseignants d'être diffuseurs de la culture de la formation continue.

En guise de résultat, on obtient des cégeps plus performants,

enseignantes et enseignants du régulier et comme opposants les organisations syndicales.

Cette vision myope de la réalité de service et de formation s'est installée en lieu et place d'une pensée gestionnelle dont on est aujourd'hui à la recherche. Le système de service à l'éducation des adultes dont nous avons hérité est en pièces détachées, incapable des performances auxquelles on serait en droit de s'attendre.

La FAC recherche activement des solutions pour aider les cégeps à se sortir de leur état de morosité. Traditionnellement tenus à l'écart des discussions de planification stratégique en matière d'éducation, et ce à tort ou à raison, *les enseignantes et enseignants n'en manifestent pas moins leur désir de s'associer au repositionnement du collège public sur l'échiquier de la formation en proposant de faire du développement de l'éducation des adultes l'élément catalyseur de la revitalisation de l'ensemble de l'institution qui, à 25 ans, a connu l'époque la plus importante de son essor durant les années 1970.*

À un redécoupage des rôles du régulier et du secteur de l'éducation des adultes dans la réalisation de la mission confiée aux cégeps du Québec, dans son contexte d'émulation et de service de qualité, s'ajoute une proposition de redéploiement des ressources éducatives afin de faire face à des défis de compétitivité et de performance.

Un parti pris pour l'action

Pris dans l'étau de la récession ou dans celui d'une croissance léthargique, le spectre de la non-compétitivité nous force à revenir à l'essentiel, à nous rencontrer sur la mission. Les organisations ainsi que les femmes et les hommes qui les animent et ce, dans leur rôle respectif, vont devoir évoluer pour mieux rencontrer les défis que pose la société de l'an 2000.

On risque d'entreprendre la réforme de la formation de la main-d'œuvre sans cette réflexion préalable. Cet exercice est d'autant plus nécessaire à amorcer dès maintenant, qu'en éducation les délais au bout desquels les réformes commencent à produire leurs effets se mesurent en générations.

Les changements

Les cégeps devront non seulement offrir les meilleures chances d'accès à la formation mais aussi favoriser la persistance, c'est-à-dire améliorer leur score participatif dans le cheminement propre à l'étudiante et à l'étudiant et permettre à ces derniers d'obtenir un diplôme reconnu, le DEC, témoin d'une formation globale.

Des changements dans les modes de financement devront aussi être assurés. Le passage à un système d'éducation permanente exigera davantage. Assumer une part grandissante de la mission éducative ne peut s'accomplir sans en recevoir les moyens. L'amélioration voire l'harmonisation des conditions d'exercice de la profession enseignante entre les secteurs est selon nous un élément clé de performance à l'éducation des adultes: un financement qui garantit le droit aux services, c'est-à-dire à la disponibilité des ressources humaines et des ressources matérielles et physiques.

De l'ordre dans la maison

Des idées claires, une direction, un projet rassembleur en éducation des adultes, c'est du même coup un projet de développement des cégeps publics du Québec et l'assurance que la formation de la main-d'œuvre ne sera pas que vœux pieux.

Si gouvernements, entreprises et individus sont appelés à investir davantage en éducation, il faudra auparavant avoir mis un peu d'ordre dans la maison afin de garantir une efficacité minimale de ces investissements. Cette cohésion entre le secteur régulier et celui des adultes est essentielle à établir, car ce sont dans les rapports entre ces deux secteurs que s'opéreront les changements qualitatifs les plus importants.

En effet, le découpage des rôles va subir une transformation majeure, passant d'une définition de la clientèle en fonction de l'âge à une définition de la clientèle en fonction des besoins de formation et de cheminement qu'elle exprime. La complémentarité des rôles prend beaucoup de visibilité. C'est l'élément indicateur d'une évolution vers un système continu d'éducation. D'ici l'an 2000 plus des 2/3 des emplois créés exigeront plus de 12 ans de scolarité. Le défi est de taille pour un système de service en pièces détachées.

Investissemnts en éducation et prospérité future n'ont jamais été aussi facilement associées qu'aujourd'hui, et pourtant...

De nombreux intervenants avant nous ont sonné l'alarme. La question est de savoir s'il est possible de répondre à l'urgence sans moyens additionnels. La croissance léthargique peut annoncer la persistance des compressions budgétaires. Il faut alors être réaliste.

La restructuration démographique, les attentes nouvelles envers les services, la vitesse des changements sociaux posent autant de défis qui nous forcent à agir, à sortir du coma...

Les enseignantes et enseignants proposent de relever d'abord le défi pédagogique posé par une clientèle adulte en «cheminement régulier» et en «cheminement particulier» en déployant les ressources du régulier et en s'alimentant des défis de l'éducation des adultes. Ce rapprochement des deux solitudes constitue un moyen privilégié pour les collèges publics de conserver une longueur d'avance en matière de formation globale, ce type de formation offrant polyvalence, autonomie et compétence professionnelle.

Ce rapprochement n'est possible que s'il y a:

1. confirmation de l'autonomie de gestion de l'éducation des adultes;
2. coordination de l'action pédagogique avec le secteur régulier par l'entremise des départements.

Les dangers du statu quo

Un centrage sur la mission, un repositionnement des rôles et le développement d'une approche-besoins sont trois éléments majeurs de relance. Les tentations de laisser-faire, les

bannières, les risques associés aux changements pourraient freiner l'action.

Considérons quelques exemples de décision relevant d'une gestion amorphe:

1. Ne rien faire car la croissance prévue des besoins de formation va assurer le développement du secteur de l'éducation des adultes, donc de l'institution.

- Il ne faut pas oublier que la clientèle à servir n'est pas captive et qu'elle est très motivée par la pertinence de la formation offerte. De plus, quelles sont nos véritables capacités d'accueil et de réponse à des conditions particulières de formation et d'encadrement?

2. Ne rien faire car les besoins spécifiques et diversifiés de la clientèle posent des défis administratifs et financiers surtout.

- Dans l'optique d'une expansion quantitative des services, cela va de soi. Cela est beaucoup beaucoup moins marqué si on retient comme priorité l'accroissement qualitatif des services, le coeur du défi étant pédagogique et requérant la collaboration, l'innovation, la recherche et le perfectionnement des enseignantes et des enseignants.

3. Ne rien faire car l'intégration des secteurs est, selon le cas, souhaitable ou irréalisable, voire inquiétante pour l'avenir d'une gestion souple et flexible.

- Les visions d'intégration sont très différentes selon les époques et les lieux, et les expériences sont trop contraignantes pour un secteur, qui, pour survivre, a besoin de souplesse. Personne ne peut prétendre qu'il est impossible de voir apparaître en lieu et place de «conventions rigides» des outils de gestion appropriés à ce secteur d'activités.

- Au premier plan, l'encadrement étudiant, les échanges pédagogiques et les retombées en termes de mobilisation organisationnelle estompent grandement les coûts.

  À cet égard la FAC en*tend prôner l'autonomie des structures mais l'intégration des idées, des talents, et des compétences, poursuivant ainsi un de ses objectifs: contribuer à améliorer les services en améliorant les conditions d'exercice de la profession.*

4. Ne rien faire car le service de l'éducation des adultes doit demeurer seul responsable dans l'identification des besoins de formation.

- Il s'agit pourtant là d'un axe de développement majeur des fonctions départementales. En effet, le département, lieu de concertation des décisions pédagogiques entre les enseignantes et les enseignants, est au premier plan dans le soutien de l'accroissement d'efficacité et de pertinence en matière de formation globale.

L'approche-besoins

L'approche-besoins devrait pouvoir donner plus de cohésion à un système éducatif qui en manque cruellement, au point de paraître parfois sombrer dans l'anarchie.

Cette approche-besoins repose sur une idée bien simple. L'organisation de l'enseignement et l'enseignement lui-même devraient être pensés pour répondre prioritairement aux besoins de la clientèle. Un système d'éducation permanente se fonde sur le principe de la satisfaction de besoins, la limite de la satisfaction des besoins et les ressources que la société est prête à y mettre.

Comme organisation syndicale intéressée par le développement de la société par un accès plus large à l'éducation, il nous semble que l'approche-besoins peut être l'amorce de concertation entre le secteur régulier et l'éducation des adultes.

Le renforcement de l'enseignement régulier et le développement de l'éducation des adultes arrivent l'un par l'autre. À cet égard il nous faut viser:

- l'amélioration qualitative des services offerts;
- la mise de l'avant du partenariat patronal-syndical tant au plan local qu'au plan national.

Pour encadrer, soutenir, encourager l'adulte dans un cheminement complet de formation, qui inclurait une solide formation de base, l'intervention la plus efficace est celle de l'enseignante et de l'enseignant du régulier qui a une vue et une expérience d'ensemble du programme.

De plus, certains aspects pédagogiques comme la cohésion entre les cours, la planification des travaux, la répartition de la charge de travail sont mieux assurés à l'enseignante et l'enseignant du régulier qu'à celui de l'éducation des adultes.

Le secteur de l'éducation des adultes doit donc se tourner vers les départements serveurs. C'est une question de rentabilité administrative, financière et économique.

Les défis que pose à son tour l'éducation des adultes sont ses exigences de souplesse et ses méthodes pédagogiques.

En bout de ligne, la FAC *croit qu'administrée correctement, cette approche fondée sur le respect du client et orientée vers les intérêts propres des partenaires constitue un remède prometteur au syndrome d'isolement fonctionnel dont souffrent les entités des collèges comme structures de service.*

Capitalisation sur la culture de la formation

L'avenir de l'enseignement collégial requiert que l'on reconnaisse l'occasion unique du développement de la demande de formation pour assurer l'avenir des cégeps. Tout cela, comment le réaliser sans mettre à contribution l'extraordinaire richesse des départements de l'enseignement régulier, souche de structures nouvelles adaptées à des défis posés par la formation globale.

Ce programme de survie, on le reconnaît, risque de redéfinir la pratique même de l'enseignement et de scruter des conditions décentes d'exercice de la profession enseignante de l'ordre collégial. Il permet aux enseignantes et enseignants d'être diffuseurs de la culture de la formation continue.

En guise de résultat, on obtient des cégeps plus performants,

plus invitants, offrant une formation correspondant à des besoins réels.

Rassembler les pièces détachées sans «expansion budgétaire», c'est le défi qui nous attend; cela passe par un changement de mentalité qui s'ouvre sur le partenariat rentable.

La formation sur mesure

Parlons maintenant de la formation sur mesure offerte par les institutions collégiales.

Le réseau collégial offre aux entreprises depuis les années soixante-dix des activités adaptées pour la formation et pour le perfectionnement de leurs employées et employés, appelées couramment formation sur mesure.

Jusqu'à l'adoption de l'accord Canada-Québec (1986-1989), la formation sur mesure relevait exclusivement des établissements, même si occasionnellement le financement pouvait venir de programmes québécois de main-d'œuvre ou de subventions de la DGEC.

À partir de 1987, l'arrivée du financement fédéral a eu un impact considérable: concurrence entre les cégeps et les organismes privés et publics de formation. Ce nouveau financement a incité les services de l'éducation des adultes (SEA) à resserrer les liens avec les entreprises et à développer de nouveaux marchés.

L'expansion considérable de la formation sur mesure incite maintenant la DGEC à en préciser davantage les orientations. Dans un document publié en 1990, la DGEC a d'ailleurs élaboré un «cadre d'intervention et des voies d'action en formation sur mesure».

Dans ce document, la DGEC définit ainsi la formation sur mesure : «une approche de formation et une stratégie d'intervention éducative qui vise l'application concomitante des quatre principes directeurs suivants:

- mesurer les besoins de formation;
- permettre la participation des divers intéressés aux principales décisions relatives à l'intervention de formation;
- réaliser le transfert des apprentissages dans des situations concrètes;
- assurer la cohérence et l'unité de la démarche»; (cohérence entre les besoins et la réponse aux besoins).

Malgré cette définition, la pratique montre que cet univers demeure encore vague et confus.

Or, quelle est la place des enseignantes et des enseignants dans cette démarche de formation? Dans un rapport du Conseil des collèges intitulé *L'éducation des adultes dans les cégeps*, (mars 1991), le Conseil remarque «...la définition de la formation qu'on retrouve dans l'accord Canada-Québec ne retient pas un des principes mis de l'avant par la DGEC: il n'y est aucunement question d'associer les travailleurs et les travailleuses à la démarche de formation».

La Fédération autonome du collégial souhaite vivement que les enseignantes et les enseignants soient associés à la démarche de formation.

3.2 Réponse à l'avis du Conseil supérieur de l'éducation

Référence: Duffy, M., De Grandmaison, Y., Demers, P., «Réaction de la FAC à l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation intitulé «Accroître l'accessibilité et garantir l'adaptation» ou «L'éducation des adultes dix ans après la Commission Jean»», Communiqué de presse, Fédération autonome du collégial, Montréal, 26 mai 1992.

Dans cet avis au ministre de l'Éducation et à la ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, le Conseil dresse, dix ans après la Commission Jean, un bilan de l'éducation des adultes au Québec; il s'appuie, entre autres, sur le rapport de recherche «Une formation accessible et adaptée Qu'en pensent les adultes et le personnel» de Claire Turcotte.

Comme bien d'autres avant lui, le Conseil constate une absence de vision d'ensemble, de cohérence, de continuité et de coordination des actions en éducation des adultes, ressentie par tous les intervenants du milieu.

Pour la FAC, cette vision myope de la réalité de service et de formation s'est peu à peu installée en lieu et place d'une pensée gestionnelle dont on est aujourd'hui à la recherche.

En effet, des besoins multiples, complémentaires et difficiles à quantifier ont souvent été réitérés mais rarement satisfaits. Témoins, à l'enseignement collégial, le sous-développement des cégeps en éducation des adultes si on les compare aux collèges de l'Ontario et de la Colombie-Britannique, le financement insuffisant dans lequel on entretient ce secteur - le budget de 1986-1987 inférieur de un million à celui de 1979-1980!- l'encouragement d'un secteur privé parallèle, témoins encore la formation générale, l'éducation populaire et l'action communautaire quasi inexistantes, la qualité de la formation offerte et la valeur de la reconnaissance...

Sans compter , comme le dit le Conseil, que la formation professionnelle à temps complet offerte au service de l'éducation des adultes se limite aux achats directs du fédéral et que la priorité est accordée aux formations sur mesure...

Les recommandations

Aussi la FAC se trouve-t-elle d'accord avec bon nombre de recommandations du Conseil qui visent à rendre la formation offerte aux adultes à la fois accessible et adaptée pour la décennie 1990.

Dont celle portant sur la mission de ce secteur vu comme moyen privilégié de développement personnel, économique, social et culturel et qui cherche à contrer le glissement de l'éducation des adultes vers des objectifs purement économiques.

Et celle qui, dans une perspective d'équité sociale et d'égalité des chances, accorde une priorité aux adultes les plus démunis sur le plan de la formation professionnelle.

De même avec cette autre qui rappelle aux ministres de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur et de la Science l'importance d'adopter résolument la perspective de l'éducation permanente et de faire de l'éducation des adultes une composante essentielle de leur mission, tout en traduisant ces façons de voir dans leur fonctionnement.

À ce propos, la FAC préconise une intégration plus forte du personnel enseignant du personnel de l'éducation des adultes à celui de l'enseignement ordinaire (régulier).

L'intégration des secteurs

Comment, en effet, «relever le difficile défi d'assumer certains paradoxes, par exemple, ceux qui sont liés à la conciliation de la démocratisation et de la qualité, des formations courtes et des formations qualifiantes, de la cohérence des orientations et de la diversité des moyens...» sans que les deux secteurs de l'enseignement collégial ne s'harmonisent et ne partagent leurs ressources selon un modèle souple.

Comment encore «rendre accessibles aux adultes les services d'accueil, de référence et le soutien professionnel des personnes ressources» ou «l'ensemble des ressources [de chaque établissement] physiques, techniques et humaines...» sans recourir également aux ressources des deux secteurs?

Ou encore «diversifier les modèles, les modalités de parcours permettant aux adultes d'accroître leur formation générale et d'obtenir un DEC» sans une cohésion plus forte des secteurs qui permet de déployer les ressources du régulier et de les faire servir à relever les défis de l'éducation des adultes?

Le financement

Quant au financement, le Conseil propose «de revoir le volume des ressources financières consacrées à l'éducation des adultes», secteur en forte croissance et aux besoins de plus en plus diversifiés.

La FAC appuie, il va sans dire, une telle demande qui assurerait à ce secteur un financement approprié.

Il recommande aussi au MEQ et au MESS d'explorer, avec leurs différents partenaires, diverses formules mixtes de financement.

La formation sur mesure nous apparaît généralement comme le lieu où s'élabore des entreprises de partenariat. Mais l'entreprise a tendance à glaner ce dont elle a besoin, sans nécessairement offrir en retour des équipements ou des stages. Elle pourrait être une partenaire plus active.

À cet égard pourquoi ne pas imposer à celles qui bénéficient de subventions de l'État, une obligation contractuelle selon laquelle elles investiraient des sommes dans la recherche, le développement, le perfectionnement et la formation de la main-d'oeuvre?

En conclusion

L'éducation des adultes reste un domaine négligé de l'enseignement. Si on parvient à le redéployer, à lui faire donner ce pourquoi il est institué, c'est-à-dire des services de qualité, il pourrait bien, dans un proche avenir, être catalyseur du secteur régulier, voire même le dépasser.

Il devra satisfaire une population, plus scolarisée, soumise à une pression accrue du développement technique.

La FAC, en accord avec l'essentiel de l'Avis du Conseil, croit que la formation des adultes ne doit plus être cet enseignement à part, marginalisé, mais devenir une source de promotion et de développement collectifs à part entière.

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

Positions du Conseil des collèges

Le collégial dans une perspective d'éducation permanente

Situer l'enseignement collégial dans une perspective d'éducation permanente n'est pas un choix théorique sans retombées concrètes dans l'ensemble du réseau et dans chaque établissement. En plus d'éclairer les décideurs dans la détermination des orientations générales de cet ordre d'enseignement, le choix en faveur d'une telle philosophie de l'éducation doit trouver prise dans la gestion du système et dans la vie des établissements.

C'est d'abord dans les efforts qu'il déploiera pour donner une solide formation initiale à tous les élèves et dans les succès qu'il obtiendra en cette matière que l'enseignement collégial fera la démonstration qu'il contribue réellement et efficacement à une formation qui s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente.

Pour pouvoir faire la démonstration qu'il se situe effectivement dans une perspective d'éducation permanente, un collège doit se donner un projet de formation commun à l'enseignement ordinaire et à la formation continue, projet qui, au-delà des déclarations de principe, se traduit dans des comportements administratifs et pédagogiques conséquents et suscite l'adhésion de tous les agents d'éducation du collège.

Une perspective d'éducation permanente repose aussi sur un postulat essentiel: toute personne doit pouvoir poursuivre son cheminement sur la base de ses acquis antérieurs sans détours inutiles et coûteux.

Les élèves sont en droit de recevoir une préparation adéquate pour leur cheminement ultérieur; c'est ce que doit leur fournir un enseignement collégial qui s'inscrit dans une perspective d'éducation permanente.

...et tout cela appelle une meilleure harmonisation entre les ordres d'enseignement du système éducatif québécois.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 104-105.)

Développer la formation continue comme moyen d'accès des adultes à l'enseignement collégial

Accroître l'accès de l'enseignement collégial aux personnes qui peuvent difficilement suivre la voie habituelle des études à temps complet de jour, parce qu'elles sont sur le marché du travail ou pour tout autre motif, voilà ce à quoi doivent s'efforcer le Ministère et le réseau collégial dans les prochaines années. On ne doit cependant pas se satisfaire des statistiques indiquant l'augmentation du nombre de personnes qui franchissent les portes du collégial par la voie du «secteur de l'éducation des adultes». Il faut prendre les moyens pour que ces personnes aient de plus grandes possibilités d'accès aux formations du collégial qui sont reconnues, sanctionnées par des diplômes et qui assurent des apprentissages transférables et durables, bref aux formations qualifiantes. Certes, de nombreuses adaptations des programmes et des formations doivent être pensées et développées dans le réseau pour répondre aux besoins particuliers de certaines catégories d'élèves, mais l'accessibilité à des formations qualifiantes demeure ce à quoi les collèges doivent accorder la priorité. Le DEC, tout particulièrement, parce qu'il constitue le type de programme du collégial le plus reconnu et en demande sur le marché du travail, devrait être beaucoup plus accessible aux adultes.

Pour atteindre ces objectifs, le Conseil des collèges retient quatre chantiers prioritaires:

- Un premier chantier: augmenter l'accès à la formation technique qualifiante, prioritairement au DEC.
- Un deuxième chantier: rendre plus accessibles aux adultes la formation générale et la formation préparatoire aux études collégiales.
- Un troisième chantier: en formation de la main-d'oeuvre, participer activement à la concertation des partenaires et mettre de l'avant une conception plus large de la formation.
- Un quatrième chantier: poursuivre le développement de véritables formations sur mesure.

(Conseil des collèges, L'enseignement collégial: *des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 229-230.)

Références:

[1] Bélanger et Kayembé, *L'éducation des adultes au collégial*, 1987, p. 60.

[2] Op. cit., p. 21.

[3] Conseil des collèges, *L'État et les besoins de l'enseignement collégial professionnel*, Rapport 1986-1987, septembre 1987, p. 20.

4. LES PROGRAMMES

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

4.1 L'arrimage entre les différents ordres d'enseignement

Voir la section *Les programmes de l'Énoncé de politique FAC en matière de formation professionnelle.*

4.2 La formation fondamentale au collégial

Voir la section *Les programmes de l'Énoncé de politique FAC en matière de formation professionnelle.*

4.3 L'approche programme

Voir la section *Les programmes de l'Énoncé de politique FAC en matière de formation professionnelle.*

4.4 La révision des programmes offerts au secteur technique

Référence: Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel: *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 5, «Les programmes professionnels offerts à l'ordre de l'enseignement collégial», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p.27-30.

Présentement, le développement des programmes professionnels offerts à l'ordre collégial manque de souplesse et, partant de là, ne s'adapte que difficilement aux changements technologiques et aux mutations rapides se produisant dans la demande de main-d'œuvre.

Le processus actuel de modification d'un programme professionnel, trop centralisé, selon nous, s'étend sur plusieurs années tandis que le marché du travail évolue beaucoup plus rapidement. Aussi n'est-il pas étonnant de constater que, dès leur application, certains changements de programme soient en tout ou en partie périmés?

Voir aussi la section *Les programmes de l'Énoncé de politique FAC en matière de formation professionnelle.*

4.5 Les programmes d'alternance travail-études (ATE)

4.5.1 Position de l'assemblée fédérative du mois de juin 1991

Référence: Extrait du procès-verbal de l'Assemblée fédérative de juin 1991. Amendement 21 — Valleyfield / principale

Que devant le développement du programme ATE, la FAC prenne position pour que:

- l'enseignement donné à la session d'été se fasse sur une base volontaire;
- que le calcul de la tâche des profs au statut précaire et des med soit fait en ETC;
- que toutes les ententes conclues en CRT se fassent sur une base annuelle et expérimentale.

4.5.2 Généralités

Référence: Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel: *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 5, «Les programmes d'alternance Travail-Études», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p.35-36.

En terminant, disons quelques mots des programmes d'«Alternance Travail - Études» connus aussi sous le nom d'enseignement coopératif.

Le stage en entreprise s'avère intéressant à plusieurs points de vue. Il permet aux élèves de mettre en pratique leur formation tout en établissant des contacts avec l'industrie. Les professeurs peuvent s'y perfectionner. Enfin, l'industrie est à même de savoir ce qu'un collège peut lui offrir tout autant que de lui faire connaître ses besoins afin qu'il puisse mieux y répondre.

Ces programmes traduisent un intérêt certain pour la qualité de la formation et, pour intéressants qu'ils soient, il faut cependant avoir à l'esprit que certains biais peuvent en entraver le bon déroulement, en altérer la valeur pédagogique.

Ainsi, faut-il éviter que les préoccupations budgétaires et les politiques de main-d'œuvre ne prennent le pas sur les exigences d'une formation intégrée.

Il faut se prémunir contre la tentation d'offrir une formation industrielle, une spécialisation trop poussée qui ne conviendrait plus après deux ans. Idéalement, la formation reçue devrait fournir une base sur laquelle on puisse construire par la suite.

Il faut, de plus, prendre garde à ce que ces programmes ne servent pas à l'utilisation économique des élèves mais s'assurer plutôt qu'ils contribuent à leur formation. Cela suppose un suivi par les enseignantes et les enseignants dans les milieux de travail et une concertation avec les organisations patronales et syndicales en place.

4.5.3 Position de l'assemblée fédérative du mois de mars 1992

Référence: Extrait du procès-verbal de l'Assemblée fédérative de mars 1992.

Compte tenu du développement rapide des programmes

Le Régime pédagogique définit l'année scolaire comme la période comprise entre le 1e juillet et le 30 juin de l'année suivante.

Il n'y a pas de possibilité actuellement de planifier trois trimestres d'égale longueur tout en respectant le calendrier dicté par le Régime pédagogique et la Convention collective. Un bref calcul démontre que trois sessions d'égale longueur en respectant le nombre de journées prévues dépasseraient l'année d'environ 12 jours!

Sessions:	3 x 82	246 jours
Périodes de correction	3 x 05	15 jours
Fins de semaine par année:		104 jours
Jours fériés par année, env.		13 jours
Total:		378 jours

4. La convention collective et les programmes ATE

Liste des articles de la convention collective qui touchent de près ou de loin aux conditions des programmes ATE:

Note: Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive.

1-2.12	Enseignement à temps complet
4-2.14	Rôle du CRT (c - k - o)
5-5.4	Banque, congés de maladie
5-8.1	Congés fériés prévus au calendrier scolaire des étudiants
5-8.02	Définition de la session
6-6.01	Versement du salaire
8-2.01	Deux mois consécutifs de vacances, si disponibilité pendant 10 mois.
8-2.05	CRT à consulter pour vacances prises à d'autres moments que l'été.
8-3.00	Disponibilité
8-4.01	Tâche d'enseignement
8-4.02 c)	Remise des notes, 5 jours ouvrables après la fin de la session.
8-5.00	Allocations
8-6.00	Charge de travail
8-8.00	Cours d'été

- Organisation des programmes ATE

1. *Faut-il que tous les programmes ATE soient sous la responsabilité de l'enseignement régulier des collèges?*

Il y a obligation pour les collèges que les programmes ATE soient sous la responsabilité de l'enseignement régulier.

Cependant, il vaut mieux le faire préciser dans une entente car pour de nombreux collèges, les cours d'été sont sous la responsabilité de l'éducation des adultes.

L'introduction de sessions de stages intercalées aux sessions d'étude pose des problèmes d'organisation spécifiques.

Certains programmes ATE se donnent sur 3 ans, 3 ans et demi et quatre ans, avec ou sans cours d'été. Le nombre des stages varie entre deux et trois.

2. *Devrait-on privilégier une organisation sur quatre ans sans cours d'été (formule de l'Institut Maritime du Québec)?*

Une telle organisation permettrait des périodes de vacances, une gestion plus facile du calendrier scolaire et une protection de la vie départementale. Par contre, elle risquerait de décourager la clientèle étudiante: des études de quatre ans paraissent très longues.

- Calendrier scolaire

Puisqu'il est impossible de planifier trois sessions/année de durée identique, une session d'été plus courte - surtout s'il s'agit d'une session d'étude, risque de conduire à des impasses administratives.

3. *Y a-t-il risque de compression, voir d'élimination des périodes d'examens, corrections/rattrapage, et préparation?*

Comment aménager toutes les contraintes, en particulier, les périodes d'examens, de corrections et rattrapage, de préparation, pour les enseignantes et les enseignants qui enseignent deux semestres consécutifs?

4. *Y a-t-il lieu pour tout programme ATE de présenter un calendrier scolaire annuel où figurerait le début et la fin de chacune des sessions, les congés et les activités de rattrapage et/ou de récupération?*

Cela permettrait d'éviter:

a) que les collèges ne prennent des décisions aléatoires et «après-coup» dans le domaine des conditions de travail (dont la tâche, la disponibilité, les vacances etc.) et

b) que les enseignantes et les enseignants ne s'engagent dans ce type de programme sans connaître leurs conditions de travail et sans pouvoir vérifier leurs droits reconnus dans la convention collective.

- La période de vacances

L'enseignant a droit à deux mois consécutifs après 10 mois de disponibilité.

5. *Comment protéger ces droits et favoriser le choix d'une période qui respecte les désirs de l'enseignant concerné?*

Faudrait-il exiger qu'une année scolaire du programme ATE débute à la session d'automne et se termine par la session d'été?

Faut-il dans la mesure du possible prévoir dans la répartition annuelle du mois d'avril la période de vacances de ceux qui enseigneront l'été?

4. LES PROGRAMMES

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

4.1 L'arrimage entre les différents ordres d'enseignement

Voir la section *Les programmes de l'Énoncé de politique FAC en matière de formation professionnelle.*

4.2 La formation fondamentale au collégial

Voir la section *Les programmes de l'Énoncé de politique FAC en matière de formation professionnelle.*

4.3 L'approche programme

Voir la section *Les programmes de l'Énoncé de politique FAC en matière de formation professionnelle.*

4.4 La révision des programmes offerts au secteur technique

Référence: Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel: *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 5, «Les programmes professionnels offerts à l'ordre de l'enseignement collégial», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p.27-30.

Présentement, le développement des programmes professionnels offerts à l'ordre collégial manque de souplesse et, partant de là, ne s'adapte que difficilement aux changements technologiques et aux mutations rapides se produisant dans la demande de main-d'œuvre.

Le processus actuel de modification d'un programme professionnel, trop centralisé, selon nous, s'étend sur plusieurs années tandis que le marché du travail évolue beaucoup plus rapidement. Aussi n'est-il pas étonnant de constater que, dès leur application, certains changements de programme soient en tout ou en partie périmés?

Voir aussi la section *Les programmes de l'Énoncé de politique FAC en matière de formation professionnelle.*

4.5 Les programmes d'alternance travail-études (ATE)

4.5.1 Position de l'assemblée fédérative du mois de juin 1991

Référence: Extrait du procès-verbal de l'Assemblée fédérative de juin 1991. Amendement 21 — Valleyfield / principale

Que devant le développement du programme ATE, la FAC prenne position pour que:

- l'enseignement donné à la session d'été se fasse sur une base volontaire;
- que le calcul de la tâche des profs au statut précaire et des med soit fait en ETC;
- que toutes les ententes conclues en CRT se fassent sur une base annuelle et expérimentale.

4.5.2 Généralités

Référence: Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel: *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 5, «Les programmes d'alternance Travail-Études», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p.35-36.

En terminant, disons quelques mots des programmes d'«Alternance Travail - Études» connus aussi sous le nom d'enseignement coopératif.

Le stage en entreprise s'avère intéressant à plusieurs points de vue. Il permet aux élèves de mettre en pratique leur formation tout en établissant des contacts avec l'industrie. Les professeurs peuvent s'y perfectionner. Enfin, l'industrie est à même de savoir ce qu'un collège peut lui offrir tout autant que de lui faire connaître ses besoins afin qu'il puisse mieux y répondre.

Ces programmes traduisent un intérêt certain pour la qualité de la formation et, pour intéressants qu'ils soient, il faut cependant avoir à l'esprit que certains biais peuvent en entraver le bon déroulement, en altérer la valeur pédagogique.

Ainsi, faut-il éviter que les préoccupations budgétaires et les politiques de main-d'œuvre ne prennent le pas sur les exigences d'une formation intégrée.

Il faut se prémunir contre la tentation d'offrir une formation industrielle, une spécialisation trop poussée qui ne conviendrait plus après deux ans. Idéalement, la formation reçue devrait fournir une base sur laquelle on puisse construire par la suite.

Il faut, de plus, prendre garde à ce que ces programmes ne servent pas à l'utilisation économique des élèves mais s'assurer plutôt qu'ils contribuent à leur formation. Cela suppose un suivi par les enseignantes et les enseignants dans les milieux de travail et une concertation avec les organisations patronales et syndicales en place.

4.5.3 Position de l'assemblée fédérative du mois de mars 1992

Référence: Extrait du procès-verbal de l'Assemblée fédérative de mars 1992.

Compte tenu du développement rapide des programmes

d'alternance travail-études;

Compte tenu de la nécessicité de se doter le plus rapidement possible de paramètres.

Il est proposé que le comité des programmes s'adjoigne deux personnes dont le travail sera de déblayer le dossier des programmes ATE et de présenter des propositions à un prochain CI en vue d'une adoption par l'Assemblée fédérative de juin 1992. Et qu'entre temps, les syndicats s'appuient sur la position adoptée par l'Assemblée fédérative de juin 1991.

4.5.4 Les programmes d'alternance travail-études aussi appelés régimes coopératifs.

Référence: Krick, M., Tischer, S., *Rapport préliminaire du sous-comité FAC sur les programmes d'alternance Travail-Études*, Assemblée fédérative juin 1992. Le document qui suit a été réalisé en collaboration avec les responsables du comité des relations de travail de la Fédération autonome du collégial.

1. Introduction

Les programmes d'alternance travail-études sont à l'état expérimental au niveau collégial. De ce fait, il existe encore peu de jalons pour alimenter nos réflexions. Les structures en place telles que le Régime pédagogique et la Convention collective ne reflètent pas cette réalité nouvelle.

Les programmes d'alternance travail-études doivent également satisfaire à des exigences d'origines diverses: citons en particulier Emploi et Immigration Canada, le Gouvernement du Québec, les collèges et les milieux de travail.

Alors que l'on peut affirmer que les programmes d'alternance travail-études sont une initiative qui est la bienvenue en principe, il reste que pour en assurer le succès, il y a lieu de scruter toutes les facettes de leur mise en place et de leur déroulement.

Nous avons formulé à l'intention des membres de la FAC, non pas des réponses que nous serions, à ce stade de la démarche, bien incapables de donner, mais une série de questions et des pistes qui pourront guider notre réflexion.

2. Exemples d'expériences en cours

Le Cégep de Saint-Jérôme s'est, entre autres, vu octroyer des subventions pour le programme de Techniques d'éducation spécialisée.[1]

Le Cégep de l'Outaouais fait figure de leader parce qu'il est le plus avancé dans l'implantation.

Deux collèges FAC: le Cégep de Valleyfield, pour les programmes de chimie analytique et d'informatique ainsi que le Cégep Vanier.

À notre connaissance, aucun des programmes cités n'a encore expérimenté un cycle complet et donc, il est encore trop tôt pour tirer des conclusions.

Par contre, certains programmes, qui par leur nature ont des sessions d'été, peuvent offrir des éléments de modèles aux programmes ATE. Notons par exemple:

- Les programmes de l'Institut Maritime du Québec, étalés sur quatre ans.
- Le programme Natural Science du Cégep Vanier qui intègre des stages d'été à la station-laboratoire dans les Laurentides.

3. Les exigences (bref résumé)

- Les exigences d'Emploi et Immigration Canada[2]

Les programmes ATE sont subventionnés par Emploi et Immigration Canada (et font l'objet d'une entente Canada-Québec).

L'exigence d'une coordination supplémentaire est reconnue et financée de façon décroissante pendant quatre ans, après quoi, les collèges doivent assumer leurs frais de coordination.

Un cours sur la recherche d'emploi d'une durée de 12 à 16 heures est obligatoire.

Les programmes doivent se terminer par une session d'études.

Les stages doivent constituer normalement 50 % de la durée totale du programme ou un minimum de 30 %.

La durée moyenne des sessions de stages ne doit pas être inférieure à 16 semaines dans une période de 12 mois (entre 12 ou 16 semaines).

Les sessions de stages ne doivent pas être limitées à la session d'été mais être planifiées pendant toute l'année (exceptions permises dans le cas d'emploi saisonnier).

- Les exigences de la DGEC

Le Régime pédagogique doit être intégralement respecté.

Stages et sessions d'étude doivent être de durée équivalente.

La DGEC considère cependant que le calendrier diffère du calendrier traditionnel.

La DGEC proposerait également que l'année scolaire débute avec la session d'été.

Les stages sont obligatoires, mais non crédités.

Note: Excepté dans les programmes pour lesquels des stages crédités existent à l'enseignement régulier.

Un cours complémentaire «facultatif» peut remplir l'exigence du cours de préparation à l'emploi et assurer la liaison avec les stages. (Formule à expérimenter dit la DGEC).

- Les exigences du Régime pédagogique

La section V indique à l'article 21 que «Le collège doit organiser au cours de l'année scolaire, au moins deux sessions comportant un minimum de 82 jours de classe chacune (y compris les examens).»

En plus, il s'y ajoute une période de cinq jours/session pour corrections.

Le Régime pédagogique définit l'année scolaire comme la période comprise entre le 1e juillet et le 30 juin de l'année suivante.

Il n'y a pas de possibilité actuellement de planifier trois trimestres d'égale longueur tout en respectant le calendrier dicté par le Régime pédagogique et la Convention collective. Un bref calcul démontre que trois sessions d'égale longueur en respectant le nombre de journées prévues dépasseraient l'année d'environ 12 jours!

Sessions:	3 x 82	246 jours
Périodes de correction:	3 x 05	15 jours
Fins de semaine par année:		104 jours
Jours fériés par année, env.		13 jours
Total:		378 jours

4. La convention collective et les programmes ATE

Liste des articles de la convention collective qui touchent de près ou de loin aux conditions des programmes ATE:

Note: Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive.

1-2.12	Enseignement à temps complet
4-2.14	Rôle du CRT (c - k - o)
5-5.4	Banque, congés de maladie
5-8.1	Congés fériés prévus au calendrier scolaire des étudiants
5-8.02	Définition de la session
6-6.01	Versement du salaire
8-2.01	Deux mois consécutifs de vacances, si disponibilité pendant 10 mois.
8-2.05	CRT à consulter pour vacances prises à d'autres moments que l'été.
8-3.00	Disponibilité
8-4.01	Tâche d'enseignement
8-4.02 c)	Remise des notes, 5 jours ouvrables après la fin de la session.
8-5.00	Allocations
8-6.00	Charge de travail
8-8.00	Cours d'été

- Organisation des programmes ATE

1. *Faut-il que tous les programmes ATE soient sous la responsabilité de l'enseignement régulier des collèges?*

Il y a obligation pour les collèges que les programmes ATE soient sous la responsabilité de l'enseignement régulier.

Cependant, il vaut mieux le faire préciser dans une entente car pour de nombreux collèges, les cours d'été sont sous la responsabilité de l'éducation des adultes.

L'introduction de sessions de stages intercalées aux sessions d'étude pose des problèmes d'organisation spécifiques.

Certains programmes ATE se donnent sur 3 ans, 3 ans et demi et quatre ans, avec ou sans cours d'été. Le nombre des stages varie entre deux et trois.

2. *Devrait-on privilégier une organisation sur quatre ans sans cours d'été (formule de l'Institut Maritime du Québec)?*

Une telle organisation permettrait des périodes de vacances, une gestion plus facile du calendrier scolaire et une protection de la vie départementale. Par contre, elle risquerait de décourager la clientèle étudiante: des études de quatre ans paraissent très longues.

- Calendrier scolaire

Puisqu'il est impossible de planifier trois sessions/année de durée identique, une session d'été plus courte - surtout s'il s'agit d'une session d'étude, risque de conduire à des impasses administratives.

3. *Y a-t-il risque de compression, voir d'élimination des périodes d'examens, corrections/rattrapage, et préparation?*

Comment aménager toutes les contraintes, en particulier, les périodes d'examens, de corrections et rattrapage, de préparation, pour les enseignantes et les enseignants qui enseignent deux semestres consécutifs?

4. *Y a-t-il lieu pour tout programme ATE de présenter un calendrier scolaire annuel où figurerait le début et la fin de chacune des sessions, les congés et les activités de rattrapage et/ou de récupération?*

Cela permettrait d'éviter:

a) que les collèges ne prennent des décisions aléatoires et «après-coup» dans le domaine des conditions de travail (dont la tâche, la disponibilité, les vacances etc.) et

b) que les enseignantes et les enseignants ne s'engagent dans ce type de programme sans connaître leurs conditions de travail et sans pouvoir vérifier leurs droits reconnus dans la convention collective.

- La période de vacances

L'enseignant a droit à deux mois consécutifs après 10 mois de disponibilité.

5. *Comment protéger ces droits et favoriser le choix d'une période qui respecte les désirs de l'enseignant concerné?*

Faudrait-il exiger qu'une année scolaire du programme ATE débute à la session d'automne et se termine par la session d'été?

Faut-il dans la mesure du possible prévoir dans la répartition annuelle du mois d'avril la période de vacances de ceux qui enseigneront l'été?

- L'enseignante ou l'enseignant mis en disponibilité

6. *Faut-il exiger que les cours d'été leur soient offerts avec droit de refus sans perte de droits?*

- L'enseignante ou l'enseignant au statut précaire

Les vacances doivent être au prorata de sa charge de travail annuelle.

7. *L'enseignante ou l'enseignant au statut précaire devra-t-il enseigner trois sessions consécutives sans prendre de vacances pour protéger son pouvoir d'achat et accumuler les unités de CI nécessaires à une charge à temps complet?*

8. *Faut-il exiger qu'il lui soit possible de refuser une charge pour prendre ses vacances et ceci, à la session désirée par l'enseignant?*

- Tâche

Une enseignante ou un enseignant à temps complet peut totaliser 88 unités de CI mais n'est pas obligé d'atteindre 80 unités de CI puisque ce n'est pas une condition dans les programmes de l'enseignement régulier.

Le calcul de la tâche d'une enseignante ou d'un enseignant à temps partiel se fait sur la base de 80 unités de CI pour obtenir une charge à temps complet.

9. *Sur quelle base se feront les calculs de la tâche pour un enseignant à temps complet et un enseignant à temps partiel pour les programmes ATE?*

Le principe de distribution équitable de la tâche devrait également être respecté dans les programmes ATE

Même s'il y a une session d'été dans les cours ATE, les cours donnés à la session d'été sont des cours de l'enseignement régulier et non des cours d'été. En conséquence, ils devraient être calculés en terme de CI, en conformité avec tous les autres cours donnés à l'enseignement régulier selon la formule prévue à l'annexe I-1.

Les enseignantes et les enseignants ne sont donc pas des chargés de cours (tel que spécifié à 8-8.02).

10. *Comment s'assurer que les sessions d'été soient considérées comme des sessions complètes au même titre que les sessions d'automne et d'hiver, peu importe le nombre de jours d'enseignement qui y est dispensé, ce qui donnerait:*

    CI (totale) = CI (automne) + CI (hiver) + CI (été)?

11. *Comment s'assurer que les enseignantes et enseignants qui ne sont pas permanents et qui donnent des cours d'été soient considérés comme des enseignants à temps partiel (plutôt que comme chargés de cours)?*

12. *Comment s'assurer que tous les cours d'été, sans exception, soient calculés selon la formule prévue à l'annexe I-1 (en lieu et place de 8-8.02)?*

13. *Comment permettre une bonne identification des années scolaires consécutives concluant à une identification de la CI réelle, sans préjudice pour les enseignants?*

    Faudrait-il exiger qu'une année scolaire du programme ATE débute à la session d'automne et se termine par la session d'été?

- Stages

Les stages ne sont pas crédités sauf exception. Ils ne sont donc pas inscrits dans les cahiers d'enseignement collégial. Cependant, ils sont un élément déterminant de la formation ATE et ils sont obligatoires.

Dans certains collèges, ils sont supervisés par du personnel non enseignant, dans d'autres, par une coordinatrice ou un coordinateur départemental.

14. *L'organisation, la supervision et l'évaluation des stages doivent-elles être la responsabilité des enseignantes et enseignants des départements concernés?*

15. *Si les stages sont supervisés par les enseignants, faut-il les comptabiliser en CI sur le même modèle que les stages spécifiques aux programmes réguliers?*

16. *Faut-il exiger que les cours d'été soient comptabilisés dans la levée de leur statut de med?*

- Allocations départementales

Les allocations des départements qui donnent le bloc commun de formation générale (cours obligatoires de langue, philosophie, éducation physique ou cours complémentaires) risquent de subir de fortes variations si ces cours sont donnés pendant la session d'été. Les ressources nécessitées pour l'enseignement d'été entraînera une diminution de l'allocation automne-hiver. Les petits groupes requièrent une allocation supérieure au ratio qu'ils représentent.

17. *Comment éviter ce glissement d'allocation?*

    Y a-t-il un risque de créer des MED?

18. *Quel effet aura, sur la tâche, la multiplication de petits groupes?*

19. *Comment s'assurer que ces cours ne soient pas alloués selon le mode de «chargés de cours»?*

Il faudrait éviter de les donner pendant la session d'été.

5. Vie départementale

L'existence de cours d'été et le déplacement des périodes de vacances constituent des risques d'éclatement de la vie départementale et d'isolement des enseignantes et des enseignants. Cette situation pourrait affecter le dynamisme, l'innovation, la cohésion et le perfectionnement pédagogiques.

1. *Devrait-on privilégier la disparition des cours d'été?*

   La gestion d'une session d'été augmente la tâche de coordination départementale.

2. *Comment compenser cet alourdissement de la tâche?*

6. Vie étudiante

Les modalités d'application des programmes ATE éliminent ou réduisent à quelques jours ou quelques semaines (2) les périodes de vacances pour les élèves. L'ajout de stages (et

dans certains collèges, de cours d'orientation à l'emploi non crédités) représente un alourdissement de leur charge

1. *Comment aménager les cours de façon à préserver une charge raisonnable de travail?*
2. *Doit-on privilégier un cours complémentaire crédité d'orientation à l'emploi (tel le cours 360-902-85) selon la suggestion faite par la DGEC?*
3. *Est-ce que les élèves risquent de constituer une main-d'œuvre à bon marché?*

   Si tel est le cas, comment y remédier?
4. *Y a-t-il pour les étudiantes et étudiants un danger d'isolement de la vie collégiale?*

   Comment intégrer pleinement les élèves ATE à l'ensemble de la vie collégiale?

   Est-ce qu'il faudrait nécessairement faire débuter un programme ATE par une session d'automne?

Cela favoriserait l'intégration des élèves au milieu collégial en leur faisant vivre une session au même titre que tous les autres de l'enseignement régulier, surtout qu'ils suivraient à cette session des cours obligatoires et/ou complémentaires. De plus, cela permettrait, dès le départ, de continuer à suivre l'un des principes généraux de la formation de l'enseignement collégial, la réussite dans la formation fondamentale tout autant que la réussite en formation professionnelle.

5. *Est-ce que les élèves vont souffrir des périodes intensives de cours données l'été où les périodes de cours sont longues et le temps d'étude restreint?*

Il faudrait analyser le contenu des cours donnés durant la période intensive d'été pour équilibrer la tâche des étudiantes et étudiants, et calculer soigneusement le total de la pondération des cours y compris le temps d'étude.

6. *La désynchronisation des sessions et les absences répétées (pour stages) auront-elles un effet sur l'intégration à la vie collégiale et sur la formation générale et fondamentale?*
7. *Est-ce que la complexité du calendrier des programmes ATE crée un risque d'échec et d'abandon plus important?*

   Comment aménager les reprises de cours pour les élèves qui sont déphasés par rapport au calendrier du programme (échec, abandon, etc.)?

   Faut-il envisager un programme régulier en plus du programme ATE? Les élèves pourraient passer du programme ATE au programme régulier s'il y a lieu?
8. *Est-ce que les élèves bénéficieront de services adéquats pendant les sessions d'été? (locaux climatisés et salubres, sécurité, cafétéria, bibliothèque, aide pédagogique, techniciens de travaux pratiques, librairie ou coopérative étudiante, photocopie)?*

   Est-ce que le collège fera des ententes adéquates avec tous les syndicats concernés?
9. *Y a-t-il danger d'introduire une formation à bon marché, sans l'apport de la formation fondamentale, par le biais de l'introduction des programmes ATE?*

   Est-ce que les programmes ATE projetés devraient tous être sanctionnés par un DEC? (Le collège O'Sullivan est le seul collège qui offre un CEC).
10. *Est-ce que l'introduction des programmes ATE pourrait avoir l'effet de discréditer auprès des employeurs les DEC obtenus dans un programme régulier (non ATE)?*
11. *Comme les subventions gouvernementales ne couvrent que les quatre premières années d'implantation des programmes ATE, faut-il craindre des coupures importantes dans le budget réservé aux programmes ATE au moment de la fin des subventions?*
12. Faut-il craindre que la gratuité scolaire soit remise en question au moment de la fin des subventions?

7. En conclusion

Il nous semble que le défi qu'auront à relever les enseignantes et les enseignants des programmes ATE dans les années à venir sera de veiller à faire respecter leurs droits, tout en gardant une certaine souplesse qui permettra d'expérimenter des formules diverses et de résoudre les problèmes posés par l'implantation du régime coopératif.

Recommandations pour l'assemblée fédérative

Tenir un atelier mixte du CRT et des affaires pédagogiques pour faire le point sur les programmes d'alternance travail-études à l'assemblée fédérative de l'hiver 1993.

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

Position du Conseil supérieur de l'éducation sur les préalables

«Comme les préalables tendent à occuper toute la petite plage des 20 unités d'options de 4e et de 5e secondaire, il en résulte une continuité asymétrique entre le secondaire et le collégial, puisque l'articulation ne peut s'établir qu'à partir d'un seul champ de la formation générale. *La diversité du curriculum se trouve ainsi bloquée*: aucune autre continuité équivalente n'est possible dans d'autres champs de la formation générale.

En pratique, les préalables deviennent *une incitation à la spécialisation prématurée*: ils introduisent dans le curriculum actuel du secondaire, censé être commun, à diplôme unique et sans mention, l'équivalent de l'ancienne concentration «Sciences» du secondaire. Que la concentration «Sciences» du collégial soit occupée dans une proportion de neuf à onze douzièmes par les préalables de l'université en dit long, d'ailleurs, sur les ramifications d'une telle spécialisation à travers tout le système d'éducation.

Enfin, les préalables risquent de *court-circuiter les visées de formation générale du secondaire*, en laissant transparaître le message suivant: ce ne serait pas les cours obligatoires qui préparent le mieux aux études collégiales, mais les options spécifiques de mathématique, de chimie et de physique, servant immédiatement de voie principale d'accès à tous les programmes collégiaux. L'autre message consiste à dire aux élèves: fixés ou non sur votre orientation future, voilà la direction à prendre; ne vous attardez pas dans d'autres domaines de la formation générale qui ne seraient pas "rentables" pour votre avenir scolaire et professionnel.»

(Conseil supérieur de l'éducation, *Une meilleure articulation du secondaire et du collégial: un avantage pour les étudiants*, Québec, 1989, p. 17.)

Position du Conseil des collèges sur l'arrimage

«Pour les observateurs attentifs de la formation professionnelle et de son évolution, l'absence d'harmonisation entre le secondaire et le collégial est beaucoup plus qu'une simple carence bureaucratique qu'on peut déplorer à l'occasion. Constituant déjà un gaspillage significatif de ressources, elle est en passe de devenir une tragédie, un véritable facteur de sous-développement des ressources humaines du Québec.

En matière de main-d'œuvre, il faut certes vivre avec l'ajustement malaisé de la double compétence, fédérale et provinciale, qui n'a pas favorisé, au cours des vingt dernières années, la cohérence et l'efficience de la formation en cours d'emploi. Malgré cela, les éducateurs des divers ordres d'enseignement doivent tenir un rôle d'interlocuteurs authentiques et dynamiques dans un partenariat éducation-entreprises qui s'impose de plus en plus dans un contexte de virages économiques et industriels accentués et pressants.

Or, si les commissions scolaires et les collèges continuent de présenter l'image d'organisations qui tirent à hue et à dia, qui tiennent des discours rivaux et quasi contradictoires, et qui pratiquent l'occupation sauvage des terrains en toute ignorance mutuelle, le système d'éducation se rendra complice de la dévalorisation des études professionnelles et de leur sous-développement. Il exposera les études professionnelles à stagner, à plafonner précocement dans leur développement potentiel.

Le Conseil des collèges est extrêmement sensible à l'urgence de plus en plus patente d'attaquer de front, avec toute l'énergie politique requise, les multiples points de discordance et les manques de coordination entre la formation professionnelle secondaire et les études techniques collégiales. La mise en œuvre de moyens capables d'assurer une harmonisation vraie et dynamique constitue un point essentiel de la crédibilité de l'administration gouvernementale et des réseaux de l'éducation devant les entreprises, les industries et les organisations de travailleurs et de travailleuses.»

(Conseil des collèges, *Harmoniser les formations professionnelles secondaire et collégiale: un atout pour leur développement*, Québec, 1992, p. 1.)

Position de la Fédération des cégeps sur l'arrimage

«Pour le président de la Fédération des cégeps, un examen approfondi de l'enseignement supérieur, comme semble le souhaiter madame Lucienne Robillard, doit aussi porter sur les objectifs respectifs de chacun des réseaux — le secondaire, le collégial et l'universitaire — afin d'en arriver à une meilleure harmonisation et d'éviter ainsi tous les chevauchements.»

(Fédération des cégeps, «Réévaluer les cégeps, oui, pour les rendre encore plus performants», Communiqué de presse, 10 mars 1992.)

La formation fondamentale vue par le Conseil des collèges

«C'est ainsi que le Conseil des collèges en est venu à identifier ce qui lui apparaît comme le «noyau dur» de la formation fondamentale, ce qu'elle doit permettre d'acquérir:

→ **Les capacités intellectuelles** (que certains appellent génériques, d'autres supérieures):

- la capacité d'analyse, de pensée logique, d'objectivité, de raisonnement, de synthèse; plus finement: la capacité d'observer, de rassembler, de comparer, d'ordonner, de classer, de recomposer, de résumer, de déduire;
- la capacité de résoudre des problèmes;
- la capacité de critique rationelle.

→ **La maîtrise de la langue en tant qu'outil de communication et de pensée:**

- la capacité de lire, de communiquer clairement, efficacement et dans une langue correcte, de rédiger des textes (résumés, commentaires, rapports, dissertations), de faire des exposés;

→ **Les méthodes du travail intellectuel;**

→ **L'autonomie, notamment la capacité de prendre en charge son propre développement, sa formation.**

On peut remarquer qu'il n'est pas question ici de connaissances factuelles mais d'éléments transdisciplinaires. Dans le cas de la langue maternelle, par exemple, celle-ci n'est pas vue en tant que matière à part mais plutôt comme un outil intellectuel. Ces apprentissages peuvent être poursuivis dans l'ensemble des cours, dans l'ensemble des disciplines. Sauf exception, il n'y a pas un cours qui ne pourra contribuer, d'une façon ou d'une autre, à l'acquisition de ces compétences. Enfin, il s'agit de compétences qui se prêtent assez aisément à l'évaluation.

De plus, dans un contexte de mondialisation des échanges, d'omniprésence des préoccupations économiques et techno-

logiques, d'interprétation des cultures et de rétrécissement des perspectives historiques, il paraît indispensable d'éveiller et d'instrumenter les élèves, ne serait-ce que minimalement, sur ces plans. La formation fondamentale doit donc permettre de développer:

- **la capacité et l'habitude de réfléchir sur les questions morales et éthiques;**
- **l'ouverture au monde et à la diversité des cultures;**
- **la conscience des grands problèmes et défis de notre temps;**
- **la conscience de la dimension historique de l'expérience humaine.**

La plupart des remarques formulées ci-dessus au sujet du «noyau dur» s'appliquent aussi à cet ensemble. D'une manière générale, on est toujours dans le domaine intellectuel, soit celui où le système d'enseignement est le plus à l'aise pour contribuer à l'éducation. Même si des éléments d'histoire et de géographie interviennent nécessairement dans cet ensemble, c'est davantage comme perspectives à ouvrir que comme contenus de disciplines; ils peuvent donc être abordés dans une multitude de cours. L'évaluation devrait pouvoir se faire surtout si ces préoccupations sont intégrées dans les plans de cours.

La capacité d'établir des liens entre les apprentissages et de les intégrer dans des ensembles et des perspectives plus larges apparaît souvent aussi comme un objectif de formation fondamentale et le collégial est particulièrement bien placé à cet égard. Les élèves qui arrivent du secondaire ont un bagage de connaissances dans divers domaines; ils ont acquis la maturité nécessaire pour développer la pensée formelle et pour réfléchir sur les connaissances acquises. Constituant l'étape charnière entre l'enseignement secondaire et soit la poursuite d'études spécialisées, soit l'accès au milieu du travail, les études collégiales fournissent une occasion privilégiée pour favoriser des retours sur les apprentissages réalisés, en vue de les situer dans une perspective plus large, d'effectuer des synthèses et d'établir des liens entre les savoirs. De fait, c'est sans doute là un des aspects les plus stimulants de l'enseignement collégial. C'est pourquoi le Conseil n'hésite pas à ajouter, comme élément que la formation fondamentale doit permettre d'acquérir:

- **la capacité et l'habitude de faire des retours sur les apprentissages réalisés, d'intégrer divers éléments et d'établir des liens entre eux.**

Selon plusieurs, l'une des compétences qui seront de plus en plus recherchées à l'avenir réside dans la capacité de s'adapter, que ce soit à de nouvelles situations, à de nouvelles tâches ou à de nouveaux développements des savoirs et des techniques. Il s'agit là, toutefois, d'une faculté qui échappe en grande partie à l'action directe de l'enseignant. Cependant, l'élève qui aura acquis une formation comme celle qui vient d'être définie, composée d'habiletés intellectuelles et d'attitudes d'ouverture d'esprit, sera bien équipé pour s'adapter aux réalités de demain.

Pour le Conseil des collèges, les neuf éléments qui précèdent constituent ce qui est fondamental dans la formation que le collégial a la mission de fournir, au-delà des apprentissages plus particuliers qui relèvent de tel programme, de telle technique ou discipline. On peut changer le terme, s'il en est un qui convient mieux. L'important n'est pas l'appellation mais la formation à laquelle elle fait référence. Au demeurant, lorsque le Conseil des collèges parle de formation fondamentale, c'est de cela qu'il s'agit.

Une telle conception de la formation fondamentale est loin d'être minimaliste ou réductrice. Le Conseil croit au contraire que, avec les éléments retenus ici, le collégial a amplement de pain sur la planche en considérant simplement la fait que le point touchant la maîtrise de la langue semble poser à lui seul un défi presque insurmontable au système scolaire. Si des collèges réussissent, de plus, à assumer tout ce qu'on peut imaginer sous le chapitre du «développement intégral de la personne, dans toutes ses dimensions», c'est tant mieux. Mais la formation fondamentale, telle que le Conseil la conçoit, est prioritaire.

Par ailleurs, faut-il encore préciser, cette formation fondamentale n'est pas tout le curriculum. Celui-ci comprend, bien entendu, l'étude des diverses disciplines et techniques au programme de l'élève dont certaines peuvent sans doute être considérées comme plus essentielles ou plus génériques ou plus enrichissantes que d'autres dans une optique de formation générale. Ce n'est pas parce que la formation fondamentale vise des habiletés intellectuelles que les contenus d'apprentissages sont indifférents — mais c'est autre chose.

On peut se demander, enfin, si la formation fondamentale doit être la même pour tous les élèves fréquentant le collège, indépendamment du programme. Sans trancher cette question, le Conseil croit qu'il est raisonnable de penser que les composantes de la formation fondamentale devraient être les mêmes, mais que leur poids relatif pourrait varier.

Les conditions de réalisation de la formation fondamentale

La première condition de réalisation de la formation fondamentale est de s'entendre sur ce qu'elle est et de la ramener à des dimensions . . . réalistes; c'est ce à quoi le Conseil s'est appliqué dans les pages qui précèdent.

La seconde condition est que la formation fondamentale soit présente dans l'ensemble des enseignements, qu'elle soit véritablement le principe intégrateur des composantes des programmes, à savoir d'abord les grands blocs de cours (actuellement: cours obligatoires, cours de concentration ou de spécialisation, cours complémentaires).

On ne doit pas confondre le caractère obligatoire que le RRPC confère à la formation fondamentale avec les cours obligatoires des programmes de DEC. Il apparaît clairement que la formation fondamentale ne donnera pas les résultats es-

comptés si elle est vue comme l'apanage de certains cours ou de certaines disciplines. Ce n'est pas parce que la formation fondamentale comporte des aspects comme la capacité de raisonner et une préoccupation des grands problèmes qu'il faut réserver ces aspects aux cours de philosophie; de son côté, le développement souhaité de la compétence linguistique ne se fera pas s'il est confiné aux cours de français. Les capacités de raisonnement et d'expression peuvent et doivent être exercées dans toutes les disciplines au programme et dans tous les cours; la perspective historique, l'ouverture sur le monde, les grandes questions éthiques peuvent être évoquées dans un grand nombre de cours et doivent l'être quand c'est possible.

Il faut insister à nouveau sur la nécessité que les préoccupations de formation fondamentale soient présentes dans l'ensemble des actions des éducateurs. C'est cependant dans les cours que cette formation trouve son principal point d'appui, c'est là où elle peut être menée d'une manière structurée et en symbiose avec les contenus d'apprentissage des disciplines et c'est là, enfin, qu'elle peut être évaluée. Les cours ont leur raison d'être propre dans le cadre des programmes d'études, mais ils sont aussi le principal instrument pour réaliser la formation fondamentale.

Chacun des cours au programme de l'élève doit donc contribuer à la formation fondamentale et ce d'une manière organique, cohérente et planifiée. Cette cohérence dans l'action constitue une condition de réalisation de la formation fondamentale.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 85-89.)

Position du Conseil des collèges sur les programmes et l'approche programme

Les programmes: l'axe intégrateur et le pivot central de l'enseignement collégial

L'enseignement collégial se présente sous forme de programmes. À la suite de l'information qu'il a reçue sur les études collégiales, l'élève fait sa demande d'admission dans un programme, il est par la suite admis et inscrit dans un programme pour lequel sont précisés les cours qu'il doit suivre ou ceux qu'il peut choisir. L'élève peut changer de programme en cours de route mais son diplôme porte la mention du programme qu'il aura complété.

Le *Règlement sur le régime pédagogique du collégial* prescrit la structure, le nombre d'unités et les conditions de sanction des programmes en précisant dès le début (article 1er) que par le terme *programme*, il faut entendre un «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation». Plus loin (art. 10 et suiv.), ce règlement établit la composition des programmes menant au DEC en définissant les trois «blocs» de cours actuels, et les *Cahiers de l'enseignement collégial* rappellent ces composantes dans la description de chacun des programmes.

On pourrait donc penser que le programme est une notion claire et univoque, correspondant à une réalité pleinement vécue dans tous les aspects de la vie collégiale. Or, ce n'est pas le cas. Il y a en effet, au collégial, une certaine ambiguïté au sujet de ce qu'est le programme d'un élève. Tantôt, le programme est compris selon les intentions du règlement dont on a fait état ci-dessus. Tantôt, par contre, il se confond avec la concentration ou la spécialisation.

Plusieurs raisons expliquent ce fait. La description des divers programmes dans les *Cahiers* n'est pas sans entretenir une ambivalence quant à la signification du terme: tantôt, les objectifs des programmes permettent d'entrevoir la contribution des cours obligatoires, tantôt rien ne laisse soupçonner que ceux-ci pourraient avoir un rôle à jouer en vue de la réalisation des objectifs du programme.

Lors de la révision des programmes, on s'arrête généralement aux cours de concentration ou de spécialisation; il est rare qu'on tienne compte des autres cours, de leur existence, de leur raison d'être et de leur apport aux objectifs du programme. Les représentants des disciplines de français, de philosophie et d'éducation physique sont rarement invités à participer à ces révisions; il faut même se demander s'ils en sont informés.

L'ambiguïté au sujet du programme est encore renforcée par le fait que, dans plusieurs cas, le département qui regroupe les professeurs enseignant les cours d'une spécialité donnée, ainsi que la «discipline-spécialité» elle-même, porte le nom même du programme, laissant croire ainsi que ce sont ces cours-là qui constituent véritablement le programme en question.

Enfin, le programme n'a pas véritablement de lieu d'existence concret dans la vie collégiale. Les professeurs sont regroupés par département, celui-ci étant constitué sur la base d'une ou de plusieurs disciplines, et il n'y a pas de structure administrative réunissant les professeurs qui enseignent dans un même programme. Pour plusieurs élèves, le programme est certes leur principal lieu d'appartenance, mais dans la mesure où ils ne sont pas regroupés par programme dans des classes homogènes, cette appartenance n'est pas toujours manifeste.

En définitive, sur le plan des principes, la notion de *programme* apparaît comme l'élément central de l'enseignement collégial, mais dans la réalité, cette notion est demeurée ambiguë, floue et abstraite. D'une part, elle se confond souvent avec la spécialisation ou la concentration; d'autre part, c'est plus souvent *le cours* qui constitue l'unité concrète de la vie collégiale, c'est là que professeur et élèves se rencontrent (et que les élèves se rencontrent entre eux); c'est là que l'évaluation se fait; c'est au niveau des cours que se joue en grande partie la problématique de la réussite ou de l'échec.

Or, le Conseil est convaincu que pour renforcer les divers aspects de la formation collégiale et assurer une formation de plus grande qualité, il faut établir une cohérence beaucoup plus grande à l'intérieur des programmes d'études; il faut

faire en sorte que le programme devienne l'axe intégrateur des études collégiales. C'est à cette condition qu'on pourra mieux justifier les diverses composantes des programmes et mieux contribuer aussi à créer un sentiment d'appartenance des élèves centré sur leur projet de formation.

Pour ce faire, il devient nécessaire de bien s'entendre sur le fait que le programme conduisant au DEC est autre chose et plus que la spécialisation ou la concentration et que, par conséquent, il est aberrant de concevoir et de décrire les objectifs et les contenus d'un programme dans des termes qui ne font référence qu'à ce seul bloc de cours. Lorsque le Conseil propose que chaque programme de DEC comporte désormais non pas trois «blocs» mais deux grandes composantes, une de formation générale et une de formation spécialisée, il est clair que ces deux composantes doivent concourir aux objectifs du programme dans son ensemble.

Il faut aussi faire en sorte que le programme devienne une réalité sentie et vécue par les élèves et les professeurs, avec un lieu concret d'existence ou de référence.

L'implantation de l'approche programme dans le réseau et dans les collèges

Il s'agit, en d'autres termes, d'implanter résolument ce dont on parle depuis un certain nombre d'années, à savoir l'approche programme. C'est là, avant tout, une manière de concevoir, de planifier et de dispenser l'enseignement en gardant toujours à l'esprit la finalité, les objectifs et les diverses composantes du programme. Cette approche s'oppose radicalement au cloisonnement des disciplines et des cours et au système «cafétéria». Fondamentalement, l'approche programme repose sur l'acceptation d'une responsabilité plus grande du collège à l'égard du cheminement intellectuel de l'élève.

Sans vouloir proposer une autre définition de la notion d'approche programme, on peut considérer qu'au sens large cela signifie que l'enseignement collégial doit être abordé sous l'angle du programme dans tous les aspects de sa gestion (planification, organisation, réalisation, contrôle, évaluation). Dans un sens plus restreint: faire en sorte que toutes les activités d'apprentissage faisant partie d'un programme contribuent d'une manière planifiée, organique, efficace et cohérente à la réalisation des objectifs du programme.

Cela suppose qu'on accepte l'idée que chaque cours:

- contribue d'une manière planifiée à atteindre les objectifs de formation fondamentale, qui sont ceux de l'enseignement collégial, indépendamment du programme;
- contribue d'une manière planifiée aux objectifs du programme (il s'agit toujours de la totalité du programme et non seulement de la spécialisation);
- poursuive des objectifs propres de formation générale ou de formation spécialisée (savoirs particuliers à faire acquérir) liés à la thématique du cours et à la discipline dont il relève.

Le premier point suppose évidemment que la notion de formation fondamentale soit définie et circonscrite — et le Conseil espère y avoir contribué. Le second suppose qu'il y ait véritablement des objectifs de programme — ce qui exige un travail important dans la mesure où plusieurs programmes n'ont actuellement que des objectifs de spécialisation ou de concentration et que certains n'en ont pas du tout.

Cela signifie aussi que chaque cours doit pouvoir se justifier, aux yeux des élèves comme à ceux de tous les professeurs qui enseignent ce programme, par sa contribution aux objectifs de formation que l'élève doit réaliser dans le cadre de ce programme.

On voit ainsi que la réalisation de l'approche programme suppose la concertation et une véritable gestion des cours. Dans cette optique, il paraît nécessaire aussi de clarifier les responsabilités à l'égard des objectifs et des contenus des cours. La mise en parallèle des dispositions du règlement sur le régime pédagogique et de celles des conventions collectives des enseignants ne permet pas de comprendre aisément les rôles des divers acteurs (ministre, collège, département, coordonnateur, professeur) et les mécanismes prévus à cet égard.

Il conviendrait d'apporter à l'un ou l'autre de ces textes les modifications nécessaires pour qu'aucune ambiguïté ne subsiste:

- sur le fait que l'exercice de la responsabilité du collège en vertu de l'article 23 du règlement sur le régime pédagogique implique le droit de vérification, c'est-à-dire que le collège peut exiger que les professeurs lui soumettent les plans de cours;
- sur le fait que, à son tour, le ministre, qui est responsable de l'application du règlement, peut vérifier les plans de cours;
- sur le rôle respectif du professeur et du département à l'égard de la définition des objectifs, des méthodes pédagogiques et des modes d'évaluation «spécifiques» des cours;
- sur le mode de reddition de comptes par le coordonnateur des activités du département touchant ces mêmes objets.

Mais l'approche programme implique plus qu'une gestion adéquate des cours. Elle nécessite, localement, un important travail d'analyse des programmes et de leurs composantes. Puis, une fois cette approche implantée et appliquée, il faut évaluer le résultat et procéder aux adaptations et aux mises à jour qui s'imposent.

Cela constitue un virage radical par rapport au fonctionnement et aux habitudes qui ont marqué les 25 ans de vie des collèges. Une partie importante de la gestion pédagogique dans les collèges repose sur la structure départementale. C'est une structure dont la composition et les fonctions sont définies dans les conventions collectives. Le département, y lit-on, «est constitué de l'ensemble des enseignantes et enseignants de l'enseignement régulier d'une ou de plusieurs disciplines

d'un Collège ou d'un Campus». L'une des fonctions de l'assemblée départementale est de «définir les objectifs, appliquer les méthodes pédagogiques et établir les modes d'évaluation spécifiques à chacun des cours dont elle est responsable».

Des départements qui remplissent pleinement les responsabilités qui leur sont confiées et qui acceptent de situer leur action dans une perspective plus large — celle du programme — peuvent certainement contribuer au développement et à l'implantation de l'approche programme. C'est le cas, semble-t-il, dans un bon nombre de départements du secteur technique. Que l'on trouve parmi les fonctions du département celle de «recommander au Collège et à la Commission pédagogique les modalités de relations interdisciplinaires et de relations interdépartementales» témoigne certes d'une ouverture au décloisonnement. Il n'en reste pas moins que la vie pédagogique du collège gravite trop autour de celle des départements et qu'on peut s'interroger sérieusement sur la possibilité d'implanter une véritable approche programme sur la base de la structure départementale, fondée sur le regroupement des professeurs par discipline.

Dans les collèges, à côté des départements, il n'existe généralement pas de structure regroupant ou représentant les professeurs par programme sous forme, par exemple, de comités ou de «tables» de programme. Et il semble peu réaliste de penser que l'important travail d'analyse des programmes et des cours ainsi que l'organisation de l'enseignement dans une perspective de programme et d'interdisciplinarité puissent reposer sur la seule bonne volonté des personnes. Selon le Conseil, il devient nécessaire de mettre sur pied, dans les collèges, une structure de programme relevant de la direction pédagogique. Cette structure pourrait prendre la forme d'un certain nombre d'équipes restreintes, composées d'enseignants et de non enseignants (cadres, professionnels), qui auraient notamment pour mandat:

- de définir, en lien avec les départements concernés, la contribution des cours assumés par ces départements aux objectifs des divers programmes;
- d'évaluer la réalisation de l'approche programme;
- de proposer les mises à jour et les modifications qui s'avèrent souhaitables dans l'application locale des programmes.

L'instauration d'une telle structure soulève inévitablement la question des ressources. Selon le Conseil, il faut envisager la possibilité d'utiliser à cette fin une partie des ressources allouées actuellement à la coordination départementale qui correspond à près de un vingtième des ressources professorales.

L'approche programme doit cependant devenir une réalité aussi au niveau central. Il ne sera plus acceptable de concevoir, lors de l'élaboration ou de la révision, des «programmes» qui ne tiennent pas compte, d'une manière claire, explicite et organique, des deux composantes: formation générale et formation spécialisée. Un effort remarquable a été fait en ce sens lors de la révision du programme de Techniques infirmières (devenu Soins infirmiers). Par contre, il faudrait revenir le plus tôt possible sur d'autres programmes très répandus ayant fait l'objet d'une révision récente, comme Sciences humaines et Techniques administratives, pour mieux situer l'apport de l'ensemble de la formation générale.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 304-309.)

Positions de la Fédération des cégeps sur les programmes

«Il est vital, entre autres, que les cégeps puissent participer à la définition, à la révision et à l'évaluation de leurs programmes d'enseignement — un processus entièrement sous l'égide du ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science (MESS). La seule façon de s'assurer que ces programmes répondent véritablement aux besoins, c'est de travailler avec les établissements. Voilà un changement fondamental et nécessaire. C'est ce que nous réclamons depuis plusieurs années.»

À propos de la bureaucratisation de l'enseignement collégial et de la centralisation de certains processus: «Cette façon de faire a largement contribué à alourdir les révisions de programmes. Elle a également eu pour conséquence l'élaboration de programmes qui ne tiennent pas assez compte des besoins d'une clientèle précise dans une région donnée.»

(Fédération des cégeps, «Réévaluer les cégeps, oui, pour les rendre encore plus performants», Communiqué de presse, 10 mars 1992.)

L'élaboration des programmes

Tous les programmes de l'enseignement collégial conduisant à un DEC sont bâtis sur le même modèle: des cours communs obligatoires, des cours complémentaires, des cours de concentration et des cours de spécialisation, de quatre ou de six sessions selon le secteur d'enseignement. Nous ne pensons pas que le contexte des prochaines années nous conduise à remettre en question de façon radicale cette structure de base.

Mais le processus même d'élaboration des programmes devra prévoir la précision des besoins de formation et la détermination des compétences à acquérir. L'efficacité de ce processus garantira la pertinence, la cohérence et la polyvalence des programmes.

Nous avons déjà fait allusion à une nécessaire participation des cégeps à la détermination des objectifs des programmes. Cette participation s'impose également, cela va de soi, lorsqu'on choisit les composantes des programmes, c'est-à-dire les cours. Le choix des objectifs généraux et opérationnels en vue de constituer chacun des programmes est une activité de la plus haute importance et les cégeps doivent travailler à y assurer leur présence. De façon plus particulière, les administrations de collège agiront directement, non seulement sur

l'application locale des programmes, mais également sur les diverses phases du cycle de gestion.

Pour être toujours adaptés aux besoins du marché du travail, nos programmes doivent donc être très souples et flexibles.

Sur ce point des programmes à l'éducation des adultes, on ne peut manquer de constater la difficulté qu'ont les ministères concernés, celui de la main-d'œuvre et ceux de l'enseignement, à coordonner leurs vues respectives sur la formation professionnelle, l'un estimant les autres peu au fait des besoins du marché du travail, les autres évaluant le premier peu sensible aux besoins généraux de la formation. Mais il existe dans notre système des instances décentralisées qui connaissent à la fois les exigences de la formation et les besoins du marché. Au niveau collégial, ces instances sont les cégeps.

Ces diverses considérations sur l'élaboration des programmes nous conduisent à la conclusion suivante: pour favoriser la qualité de la formation, il faut assurer une plus grande présence des collèges à toutes les phases de la gestion des programmes nationaux, dont le contenu doit être souple, flexible, et continuellement adapté, et une complète autonomie dans l'élaboration des programmes locaux.

(Fédération des cégeps, Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil des collèges sur les priorités de l'enseignement collégial, *Vers l'an 2000*, 1991, p. 25-26.)

L'approche programme et ses implications

Nous avons tous à l'esprit la définition précise que donne du programme le Règlement sur le régime pédagogique du collégial: «ensemble intégré de cours conduisant à la réalisation d'objectifs généraux et particuliers de formation».

Tout en convenant qu'il peut exister d'autres types de programmes et qu'il est possible de bien former sans que la conception québécoise du programme collégial soit appliquée, nous sommes convaincus qu'il s'agit là d'une excellente conception: elle répond bien aux besoins permanents de formation comme à toutes sortes de besoins plus spécifiques.

En effet, la pluralité des technologies de communication, la diversité des clientèles, la multiplication des besoins de formation, la diversification des lieux d'apprentissage (entreprise, maison, école), la rapidité et l'imprévisibilité des changements technologiques, sans oublier la présence des cultures diverses, tout cela milite en faveur d'un programme facteur d'intégration, outil d'unification des différents éléments de connaissances et des habiletés recueillis ici et là, au cours de périodes d'apprentissage potentiellement dispersées. Or, tel qu'il est défini, notre programme collégial est un bon instrument d'intégration, ce qui est, à notre avis, la base même de la formation et un inestimable avantage dans le contexte actuel.

De plus, les commentaires sur le Régime pédagogique nous présentent la formation fondamentale comme «le principe intégrateur des composantes des programmes d'études». Non seulement nous avons un ensemble intégré, mais son principe intégrateur est constitué des savoirs, savoir-faire et «savoir être» fondamentaux. Il reste certes à préciser auxquels de ces différents savoirs, aptitudes et attitudes chaque cégep entend donner la place centrale de son projet de formation. Mais le fait que l'intégration se fasse par de tels savoirs est déjà toute une garantie.

Que l'on considère le programme en lui-même ou en fonction du contexte des dix prochaines années, il s'agit là d'une excellente conception. Malheureusement, pour des raisons historiques bien connues, l'enseignement collégial, de la salle de cours du cégep le plus éloigné aux différentes directions du ministère en passant par la direction des services pédagogiques, est conçu, organisé et dispensé en fonction des disciplines d'enseignement. Il y a donc loin du Règlement à la réalité.

Compte tenu du rôle bénéfique que pourrait jouer pour la qualité de la formation un programme implanté selon l'esprit du Règlement, nous estimons que le réseau collégial devrait accorder une priorité à sa mise en place. Le réseau doit aller dans cette direction sûrement, mais avec mesure, et en tenant compte de ce qui existe déjà. Et compte tenu des effets bénéfiques que nous escomptons de cette orientation vers la mise en opération généralisée de l'approche programme, nous souhaitons que les ressources additionnelles qui seront éventuellement consenties à l'enseignement collégial soient, en priorité, investies pour favoriser l'encadrement de la formation exigé par le programme.

Pour mettre vraiment en place cette approche programme, des activités diverses devront être réalisées, à savoir:

- la réforme complète de la gestion nationale des programmes de l'enseignement collégial, structurant notamment la coordination autour des programmes plutôt que des disciplines et assurant la participation des responsables locaux de la gestion des programmes;
- la détermination, par une coordination des programmes ainsi renouvelée, des objectifs de formation, c'est-à-dire des compétences générales et particulières que l'étudiant doit acquérir dans chacun des programmes;
- une forme de décentralisation de la gestion des programmes du ministère vers les cégeps et de ceux-ci vers les structures pédagogiques internes encadrant les programmes;
- la création, à côté des départements, de structures internes de soutien aux différents programmes, regroupant les étudiants et tous les responsables de la formation, enseignants et autres éducateurs, qui ont à intervenir pour réaliser des activités de différentes natures avec des étudiants inscrits dans un même programme;
- la mise en commun des méthodes pédagogiques utilisées par les responsables de la formation.

Tout cela nous semble nécessaire pour que l'approche programme soit transposée dans la réalité quotidienne des cégeps. Cela ne va pas de soi et exigera efforts, ressources, accommodements. Mais cela s'impose.

(Fédération des cégeps, Mémoire de la Fédération des cégeps au Conseil des collèges sur les priorités de l'enseignement collégial, Vers l'an 2000, 1991, p. 21-23.)

Le Conseil supérieur de l'éducation et les départements

«Le dynamisme départemental doit aussi s'exprimer dans le pluralisme des interprétations au sein de la discipline. Un département monopolisé par une idéologie risque de devenir une chapelle fermée, sur les plans de la pensée et de l'approche pédagogique. Les étudiants ont besoin, au nom même d'un accès libre à quelque domaine de savoir que ce soit, de cette complémentarité de visions et de méthodes, qui ne s'excommunient pas les unes les autres mais qui au contraire, se dynamisent et s'obligent à se garder ouvertes. Dans ce contexte, il n'est pas indifférent qu'une commission des études ou une direction des services pédagogiques, par exemple, puisse intervenir en ce qui concerne des pratiques courantes et des axes de développement d'un département: l'enseignement et la pédagogie — mieux situés dans la dynamique du projet d'établissement et de la mission de formation qui l'anime — peuvent eux-mêmes en sortir gagnants.»

(Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur* (Avis au MESS), Québec, 1992.)

Références:

Lise Boivin, «*L'alternance Travail-Études*», *une innovation pédagogique pour les collèges québécois*. Atelier présenté lors du 28e Congrès de l'Association canadienne de la formation professionnelle, Québec, 27 septembre 1991, Cégep de Saint-Jérôme, 1991.

[2]Gouvernement du Canada, EIC, *Intégration professionnelle, alternance travail-études, Guide des auteurs de demande*, 1991.

[3]Gouvernement du Québec, Direction générale de l'enseignement collégial, *Option «Alternance Travail-Études». Pour associer théorie et pratique*, 1991.

5. LE PERFECTIONNEMENT

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

Références: Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel: *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 5, «Le perfectionnement des enseignantes et des enseignants». Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p. 30-34.

Desmarais, J.-G., Murdock, J., Pascal, R., Saint-Jacques, R., «Le perfectionnement et le ressourcement» dans *Cahier de consultation*. Négociation, Fédération autonome du collégial, Montréal, février 1992. p. 28-30.

Comment parler des programmes sans parler de celles et ceux qui en vivent les transformations et qui doivent au meilleur de leurs connaissances et dans des conditions qui sont souvent loin d'être excellentes en assurer la qualité et le respect dans leur enseignement de tous les jours.

La création des collèges d'enseignement général et professionnel, en 1967, s'inscrivait dans une démarche générale de modernisation du système d'éducation. Ainsi, cette nouvelle institution devait assurer à la population une plus grande accessibilité aux études post-secondaires et une formation professionnelle correspondant au développement d'une société industrielle.

Depuis quelques années, le perfectionnement est devenu un objet de préoccupation de première importance pour l'ensemble des intervenants du réseau collégial et, plus largement, des personnes qui se préoccupent de l'emploi et de la formation fondamentale et professionnelle. Il faut comprendre que le perfectionnement est une condition essentielle à l'actualisation de la formation, et à nos capacités de nous adapter aux besoins d'une société en mutation. Parallèlement à ce phénomène, nous assistons depuis quelques années à une transformation sensible du profil de la clientèle et des caractéristiques du personnel enseignant.

Le décloisonnement des économies, l'arrimage nécessaire au marché du travail, l'adaptation aux changements technologiques, l'augmentation de la tâche, le faible recrutement de personnel nouveau, la précarité, les caractéristiques différentes des élèves, les réformes et le développement des programmes, voilà autant d'éléments qui font de l'enseignement collégial une structure en changement qui demande au personnel une très grande capacité d'adaptation. Jusqu'à maintenant, cette adaptation, les enseignantes et les enseignants ont dû la supporter avec peu de moyens et ils y ont investi personnellement temps et argent. Un rapport de la Fédération des cégeps sur le perfectionnement reconnaît ces faits: *«On serait tenté de dire que se sont les enseignants qui ont dû prendre en charge leur démarche de perfectionnement».*[1]

Au cours des années, trois sources de financement sont venues soutenir cet effort: le fonds ministériel, le fonds provincial et le fonds local de perfectionnement.

Le fonds local de perfectionnement provient des montants consentis par la convention collective qui alloue à chaque collège un montant de 150,00 $ (137,00 $ dans la convention 1986-1988) par enseignante et enseignant à temps complet. S'ajoute à ce montant pour les collèges éloignés des grands centres universitaires, celui de 35,00 $ (21,58 $ dans la convention précédente) par enseignante et enseignant à temps complet, versé dans un fonds provincial de perfectionnement, puis redistribué après entente entre les parties nationales, parmi les collèges éligibles.

Diverses activités sont pratiquées par les enseignantes et enseignants pour répondre à leurs besoins de perfectionnement. Cependant, seules les activités de formation que donnent les universités sont créditées, donc reconnues au plan salarial. Comme on le sait, les universités n'offrent pas toujours les activités de perfectionnement adaptées aux besoins de plusieurs programmes professionnels et techniques. On constate également que pour ces secteurs, et pour l'ensemble des activités de perfectionnement, on consacre plus d'argent aux activités non créditées.[2]

«Malgré un contexte difficile, les professeurs de l'enseignement professionnel collégial ont consenti des efforts considérables pour se tenir à jour et donner aux élèves une formation de qualité. Il importe selon le Conseil, de les soutenir dans leurs efforts, d'encourager leur désir d'excellence et de reconnaître équitablement leurs compétences.»[3]

C'est le début d'une iniquité dans le traitement des personnes soucieuses d'offrir une formation professionnelle de qualité. *En conséquence, il nous semble essentiel de reconnaître les activités de perfectionnement qu'il est impossible de satisfaire par la voie de la formation universitaire.*

Plus récemment, en juin 1991, la Délégation collégiale du comité mixte Performa[4] dirigée par Lise Poirier-Proulx déposait un rapport sur le perfectionnement des enseignantes et enseignants du secteur professionnel au collégial[5]. En résumé, ce rapport demande de façon urgente que le Ministère se dote d'une politique articulée en matière de perfectionnement, et qu'il repense le partage des responsabilités entre les différents paliers d'intervention:

«Aucune des instances concernées, Ministère, universités, collèges, ne s'est appropriée le véritable leadership de cette nouvelle organisation, pour laquelle deux paliers se sont créés. Chacun des sous systèmes a en effet sa propre philosophie, ses modalités de perfectionnement, ses mécanismes de contrôle, son mode de financement.»[6]

Ce rapport insiste aussi sur la nécessité de revoir l'ensemble des mécanismes de gestion des fonds, et de déterminer un nouveau mode de fonctionnement qui accorde une impor-

tance prépondérante aux besoins identifiés par le milieu et le contrôle de celui-ci sur le processus décisionnel:

«La nature des programmes de perfectionnement en place est perçue comme pertinente mais leurs modalités organisationnelles ne permettent pas de répondre de façon appropriée aux nombreux besoins des enseignants; l'accès aux ressources existantes est considéré comme difficile. Les gens interrogés dans l'enquête associent cette difficulté au manque de ressources financières; les règles rigides de certains programmes de perfectionnement, l'éloignement des sites, la difficulté d'être remplacés, l'absence de programmes adéquats, particulièrement au niveau disciplinaire et didactique, sont tous des facteurs évoqués comme autres sources de difficulté. L'absence systématique de l'analyse de l'ensemble des besoins à travers le réseau, même en période d'implantation de nouveaux programmes, ne peut évidemment favoriser la mise en place de réponses adaptées et d'une gestion rationnelle des ressources humaines et financières qu'il faut y attribuer.»[7]

On remarque également que le type de perfectionnement le plus efficace pour l'ensemble des secteurs d'enseignement est celui qui provient des orientations locales quant à l'utilisation des ressources et à la planification des projets.

Depuis quelques années, le système d'enseignement collégial emploie une quantité appréciable de personnel au statut précaire. Ce personnel se retrouve au secteur régulier comme à l'éducation des adultes. Ces enseignantes et enseignants se voient souvent exclus dans l'attribution des ressources réservées au perfectionnement, soit à cause des politiques départementales soit à cause des conditions d'admissibilité aux différents programmes. Pour certains, c'est une première expérience dans l'enseignement, leurs besoins se situent surtout en psycho-pédagogie; pour d'autres, précaires depuis longtemps, c'est le fait de se retrouver devant les mêmes besoins d'actualisation de leurs connaissances que le personnel au statut permanent. *Ainsi, faut-il leur assurer un accès équivalent aux activités de perfectionnement.*

Actuellement, il est presque impossible pour une enseignante ou un enseignant de se prévaloir d'un congé de perfectionnement avec salaire d'une session ou plus. *Nous croyons que cette possibilité s'inscrit dans une approche de ressourcement véritable qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant de réaliser une activité dans son champ disciplinaire (recherche, études, projet, etc.), permettant ainsi d'acquérir des connaissances plus approfondies et une nouvelle motivation professionnelle.*

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

Positions du Conseil supérieur de l'éducation sur le perfectionnement

Un perfectionnement pédagogique en cours d'emploi

Par delà les initiatives fécondes et les mécanismes existants, une *préoccupation institutionnelle de perfectionnement en cours d'emploi* s'avère un axe important de la gestion pédagogique. Une telle préoccupation peut déboucher sur des journées pédagogiques, des cercles de qualité, des conférences, des ateliers, des séminaires, des stages, des bulletins, des formules de formation par les pairs, des partages d'expériences pédagogiques. Les établissements, en se concertant, peuvent aussi avantageusement soutenir la création de centres locaux ou régionaux de perfectionnement, où il serait possible pour les enseignants de planifier des initiatives et d'intégrer leurs moyens de perfectionnement en pédagogie.

Quoi qu'il en soit de toutes ces mesures, cette préoccupation, voire cette politique de perfectionnement en cours d'emploi pourrait s'enraciner, à tout le moins dans les trois principes suivants. En premier lieu, ce devrait être un perfectionnement sur mesure, qui s'appuie sur l'expérience professionnelle. De fait, ce qui rend efficace un perfectionnement en cours d'emploi, c'est son intégration à la vie quotidienne de celui qui se perfectionne, c'est la participation à l'identification des besoins, à la détermination des objectifs, à la conception des activités et à l'évaluation de l'ensemble de la démarche de perfectionnement. En deuxième lieu, ce devrait être un perfectionnement qui regroupe des professeurs enseignant plusieurs disciplines. Toute l'organisation, et notamment le regroupement par département, renforce les relations professionnelles autour de la discipline. Le professeur de l'enseignement supérieur vit souvent, de la sorte, dans une situation d'isolement professionnel. L'organisation des activités de perfectionnement pédagogique, regroupant des professeurs de diverses disciplines, peut briser cet isolement et permettre de mieux faire surgir les problématiques pédagogiques liées à la mission de formation et au contexte de sa mise en œuvre. En troisième lieu, ce devrait être un perfectionnement qui utilise, de façon privilégiée, les ressources existant dans le réseau. C'est d'ailleurs à ce point précis que s'insèrent, par exemple, les formules de formation par les pairs. Ce sont ces principes qui semblent déjà guider les perfectionnements assurés par les services pédagogiques de certaines universités. Ce sont eux qui expliquent également le succès du programme PERFORMA, au palier collégial.

(Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, 1989, p. 47.)

Les chargées et les chargés de cours et le perfectionnement

Il faut, par ailleurs, prêter une *attention toute spéciale aux chargés de cours*, qui constituent une catégorie particulière d'enseignants, assumant une proportion variant de 25 % à 50 % des cours dispensés selon les établissements. Parfois traités en enseignants de seconde classe, travaillant dans des conditions souvent pénibles avec les groupes les plus nombreux, soumis à un statut précaire, bénéficiant de peu de soutien, les chargés de cours sont les professeurs qui ont le plus besoin d'une valorisation non seulement de leur enseignement, mais même de leur statut. Trop nombreux dans plusieurs universités et à l'éducation des adultes au collégial par rapport aux enseignants «réguliers», ils sont difficilement intégrés aux équipes pédagogiques.

À tout le moins, il importe de leur offrir des sessions d'accueil, de leur ouvrir le perfectionnement pédagogique, de les faire participer sérieusement à la vie pédagogique des départements – à supposer que cette vie existe –, de leur faire partager les objectifs des programmes dans lesquels ils enseignent, de leur donner les moyens de participer à la création du savoir par la recherche. Une véritable tâche de professionnalisation s'impose ici, qui peut avoir des effets bénéfiques sur la pédagogie. Il est inacceptable que le rôle des chargés de cours soit littéralement réduit à celui de donneurs de cours: une intégration pédagogique, dont les étudiants seront aussi les bénéficiaires, est nécessaire et urgente. Et ce qui importe, en fin de compte, c'est que les étudiants n'aient pas à subir les contre-coups de la situation faite à des chargés de cours présents en trop grand nombre au premier cycle universitaire — ce serait là un autre effet du système — et reçoivent adéquatement l'encadrement pédagogique dont ils ont besoin.

(Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*, Québec, 1989, p. 46.)

Positions du Conseil des collèges sur le perfectionnement

L'intérêt à l'égard du perfectionnement semble assez élevé puisque la grande majorité des enseignants se dit très ou assez intéressés à plusieurs formules de perfectionnement, en particulier à des formules comme celle de Performa (92,8 %), à des activités liées à leur discipline (87,5 %), à la participation à des colloques (86 %), à la formation de groupes de recherche au cégep (77,8 %).

Même si l'intérêt pour le perfectionnement existe, son accès est souvent difficile en raison des ressources financières insuffisantes (actuellement 0,7 % de la masse salariale) et des normes et des procédures qui le régissent. Les activités ne répondent pas en général aux besoins de perfectionnement de moyenne et de courte durées (dépassant par exemple les journées pédagogiques et les congrès, colloques et conférences) ni aux besoins ponctuels pour des révisions de programmes et des adaptations en pédagogie.

Au cours des prochaines années, les développements reliés à la mise en œuvre des priorités du présent rapport nécessiteront la réalisation d'un nombre élevé d'activités de perfectionnement variées. Les besoins de perfectionnement des enseignants toucheront en particulier les aspects suivants:

- Mise à jour des connaissances dans les disciplines en raison notamment de la rénovation des programmes et de leur adaptation locale.
- Acquisition et développement de connaissances interdisciplinaires pour la généralisation de la formation fondamentale et de l'approche programme.
- Amélioration de la compétence pédagogique touchant surtout la didactique, la maîtrise d'instruments pédagogiques variés, la mesure et l'évaluation, l'approche multidisciplinaire, l'enseignement coopératif et diverses formes de stages.
- Diversifications de la tâche: projets de recherche, encadrement, accueil de clientèles diversifiées, participation à des activités de gestion, aspects relatifs à la concertation et au travail avec les autres catégories de personnel.
- Adaptation aux changements dans la société: l'ouverture à la mondialisation et à l'interculturel; l'introduction de nouvelles formules de partenariat avec les organismes et les entreprises du milieu.

Un accent particulier devra aussi être mis sur le perfectionnement des professeurs de l'enseignement technique, en particulier pour que s'instaurent les diverses perspectives que le Conseil a mises de l'avant dans la troisième priorité.

Le Conseil considère donc que les enseignants devront avoir un accès plus grand à des activités de perfectionnement de moyenne et de longue durées rendues nécessaires par le développement important de l'enseignement collégial au cours des prochaines années.

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial: des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 326-327.)

Perfectionnement – La formation interculturelle des intervenants

Adapter des institutions, ce n'est pas seulement en modifier les programmes et les services. C'est aussi préparer l'ensemble du personnel à intervenir auprès d'une clientèle dont les caractéristiques et besoins peuvent être particuliers. Conscients de l'importance de la formation interculturelle des intervenants, certaines institutions publiques et parapubliques ont commencé à agir dans ce domaine.

Quant au ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, il soutient plusieurs initiatives de formation des professeurs des cégeps de la région métropolitaine.

Le Gouvernement considère cependant essentiel d'accentuer

son action. Ce faisant, il veut toucher davantage de milieux et mettre au point des approches et des instruments adaptés aux besoins particuliers du personnel selon les secteurs d'intervention. Il veut aussi favoriser l'intégration de la dimension interculturelle dans les programmes de formation initiale des futurs intervenants, intégration qui, malgré les récents efforts, demeure encore trop limitée, tout particulièrement dans les cégeps et universités francophones.

Les principales mesures à instaurer en ce qui a trait à la formation interculturelle des intervenants comportent entre autres:

- l'élaboration d'un programme cadre de formation des gestionnaires des secteurs publics et privés qui ont à adapter leurs programmes et services à une clientèle multiethnique;
- l'intégration de l'éducation interculturelle à la nouvelle politique de formation des maîtres et la mise en œuvre subséquente de mesures adaptées aux ordres préscolaire, primaire, secondaire et collégial;
- la prise en compte accrue de la réalité pluraliste lors de l'élaboration et de la révision des programmes de formation de niveau collégial.

(MCCI, *Au Québec. Pour bâtir ensemble*. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration, Québec, 1990, p. 73.)

Le personnel des cégeps francophones a besoin de formation pour travailler efficacement auprès des élèves des minorités ethniques

«Les besoins de perfectionnement exprimés par le personnel rencontré sont assez récurrents. Ils sont clairs. Ce qui manque de façon plus criante, c'est le matériel de formation. Les lieux de perfectionnement pour l'ensemble des personnels existent déjà, sauf pour les employés de soutien.

Le personnel des cégeps, que ce soit les employés de soutien, les professeurs, les professionnels ou les administrateurs, ont précisé leurs besoins en matière de perfectionnement:

- informations sur la clientèle présente et à venir: nombre et comportements scolaires;
- informations générales sur les différentes minorités ethniques représentées dans les cégeps: histoire de l'immigration de ces communautés au Québec, lois et réglementations qui les régissent, conditions de vie au Québec des minorités ethniques, comparaison des systèmes scolaires et des valeurs relatives au domaine scolaire;
- développement d'habiletés à la communication interculturelle: décodage des comportements culturels différents et communication interculturelle;
- formation à la pédagogie interculturelle;
- information sur les ressources présentement disponibles dans le réseau collégial.

Le contenu de la formation serait à ajuster selon les différentes catégories de personnel. Sur certains points, les uns ont besoin d'une sensibilisation, les autres d'une formation plus approfondie, dépendamment des thèmes abordés. Nous avons déjà mentionné les besoins particuliers des responsables de l'aide financière dans les cégeps.

Une situation particulière mérite d'être soulignée: celle des collèges où le volume d'élèves des minorités ethniques ne justifie pas encore la mise en place de mesures de support à l'accueil et à l'intégration de cette clientèle dans les différents services. Dans de tels cas, le personnel qui reçoit la clientèle multiethnique (que ce soit des professeurs, des employés de soutien ou des professionnels) se voit attribuer la lourde tâche de lui apporter beaucoup de soutien (en l'absence d'autres services adéquats dans le collège) et de le faire en en prenant toute la responsabilité sans avoir reçu la formation nécessaire.

(Denyse Lemay, *Accueil et intégration des personnes issues des minorités ethniques au collégial, Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, DGEC, Québec, 1990, p. 55.)

Références:

[1] Fédération des cégeps, *Le perfectionnement des enseignantes*, juin 1986.

[2] Délégation du comité mixte Performa, Lise Poirier-Proulx, *Le perfectionnement des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel au collégial*, juin 1991, p. 37.

[3] Conseil des collèges, *Bulletin d'information*, vol. 7, no 2, nov-déc. 1990.

[4] Le programme Performa se consacre à la formation et au perfectionnement des enseignantes et des enseignants depuis 1973. Performa est né d'une entente entre l'Université de Sherbrooke et le cégep de Sherbrooke. Actuellement, il y a 42 établissements qui participent à ce programme.

[5] Délégation du comité mixte Performa, Lise Poirier-Proulx, *Le perfectionnement des enseignantes et des enseignants du secteur professionnel au collégial*, juin 1991, p. 37.

[6] Idem, p. 65.

[7] Idem, p. 116.

6. LA RECHERCHE

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

6.1 La recherche technologique appliquée dans les institutions collégiales

Référence : Extrait de l'Avis à la commission parlementaire des Affaires sociales portant sur le document ministériel : *Pour un Québec compétent et compétitif*, section 6, «La recherche technologique appliquée dans les institutions collégiales», Fédération autonome du collégial, Montréal, janvier 1992, p. 36-37.

Une nouvelle facette d'activité est en pleine croissance dans les institutions collégiales du Québec : la recherche appliquée.

Cette activité ne se limite pas aux cégeps dotés de centres de recherche spécialisés. Bien que les résultats de plusieurs recherches laissent entrevoir des retombées économiques intéressantes, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude globale de l'impact de ces activités.

De plus, l'apport des chercheures et chercheurs du réseau collégial à la formation des technologues de nos entreprises, dans les programmes de formation sur mesure par exemple, n'est pas clairement défini. Pourtant, on peut affirmer que le développement et l'adaptation d'une nouvelle technologie, en étroite collaboration avec le personnel d'une entreprise, s'avèrent un lieu privilégié de formation.

Il nous apparaît donc important, d'ajouter la recherche appliquée aux missions déjà existantes confiées aux collèges.

Tout comme le souhaitait le Rapport Marquis[1] nous demandons que la loi des collèges soit modifiée en conséquence. De plus, des liens plus étroits et mieux coordonnés devraient être établis entre les chercheures et chercheurs et l'entreprise.

Pour ces raisons, nous suggérons que le projet du Ministre prenne en compte le volet de la recherche appliquée qui fait d'ores et déjà parti du quotidien de plusieurs cégeps. Nous recommandons également que la mission confiée à la future Société québecoise de développement de la main-d'oeuvre puisse lui permettre de considérer l'apport des activités de recherche auxquelles seraient étroitement associées les entreprises dans la formation des techniciennes et techniciens. Enfin, nous souhaitons que cette société contribuera à un développement accéléré de la recherche appliquée en milieu collégial.

Voir aussi la section *La recherche appliquée à caractères technologique et pédagogique* de l'*Énoncé de politique* FAC en matière de formation professionnelle.

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

Recommandations du Comité ministériel sur la recherche au collégial

Recommandation 1

Le comité ministériel invite le ministre à confirmer la contribution propre des collèges en matière de recherche-développement pédagogique et technologique, ainsi qu'en recherche fondamentale.

Recommandation 2

Que dans les amendements envisagés concernant la Loi sur les collèges d'enseignement général et professionnel, l'article 2 soit reformulé de façon à reconnaître la légitimité des activités de recherche comme découlant de la mission de formation postsecondaire des collèges.

Recommandation 3

D'augmenter graduellement le nombre de professeurs à temps complet ou l'équivalent affectés à la recherche au collégial pour permettre l'adéquation des ressources au nombre de candidatures retenues par les organismes subventionnaires.

Recommandation 7

Que le Ministère consolide le programme PARÉA dans sa forme actuelle et accorde une attention particulière à la promotion de ce programme auprès des collèges qui jusqu'ici, se sont peu impliqués dans des projets de recherche-développement pédagogique.

Recommandation 9

Que le Ministère développe des formules de partenariat entre les collèges et les organismes chargés du développement économique et régional, notamment l'OPDQ, et que, sous l'égide d'un tel partenariat, il mette en œuvre, de concert avec les collèges, des mesures susceptibles de faire bénéficier de leurs ressources les petites entreprises qui désirent réaliser des projets de recherche-développement technologique.

Recommandation 10

Que les universités et les collèges continuent de développer leurs collaborations en recherche et que le Ministère propose des mesures incitatives visant à encourager de tels efforts de collaboration.

(Direction de la recherche et du développement, Comité ministériel sur la recherche au collégial, *La recherche au collégial: réflexions et recommandations*, Québec, 1990, p. 36-44.)

Positions du Conseil des collèges

«Le Conseil des collèges réaffirme sa conviction que la recherche au collégial apporte une contribution importante à la mission de formation des collèges et au développement scientifique, technologique, social et culturel de leur milieu et de la société québécoise. Il estime que les activités de recherche sont essentielles pour assurer la rénovation de la mission de formation, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le développement de l'enseignement technique et de la formation continue, l'amélioration de la qualité de l'enseignement, le développement de l'enseignement technique et de la formation continue, l'amélioration de la gestion du réseau et des collèges ainsi que l'apport des établissements collégiaux au développement de leur milieu.»

«... le Conseil considère que le développement de l'enseignement collégial, notamment la mise en œuvre des priorités du présent rapport, milite en faveur de la création d'un troisième volet prioritaire, la recherche institutionnelle.»

«Le Conseil des collèges réaffirme donc que la recherche pédagogique remplit une fonction importante pour le développement de l'enseignement collégial et qu'elle doit bénéficier d'un soutien approprié pour lui permettre de contribuer, au cours des prochaines années, à la mise en œuvre des priorités concernant l'amélioration des programmes et de la pédagogie.»

«Le Conseil réitère sa recommandation antérieure d'élargir les thèmes du programme PART aux autres techniques en particulier les techniques biologiques, humaines, administratives et artistiques, notamment pour la réalisation de projets pour lesquels le collège est le mieux placé par ses compétences, ses équipements et sa situation géographique.»

«Le Conseil des collèges souhaite que des liens plus étroits s'établissent entre la recherche et le développement de l'enseignement technique pour l'amélioration des contenus de formation, des méthodes pédagogiques ou pour la réalisation simultanée de stages pour les enseignants et les élèves dans l'entreprise bénéficiaire au cours du projet.»

«Reconnaissant l'apport indispensable de ces types de recherche à la réalisation de la mission de formation de chaque collège, le Conseil des collèges souhaite que les projets de recherche-développement institutionnelle soient définis dans les plans de développement de chaque collège. Le Conseil recommande, en outre, que sur une base exploratoire, au cours des trois prochaines années, chaque collège bénéficie d'une subvention de fonctionnement et de dégagements d'enseignement pour mener les recherches-développement institutionnelles indispensables à son développement et à l'exercice des responsabilités plus grandes qu'il devra assumer.»

«Le Conseil recommande en conséquence des interventions plus marquées du Ministère, en particulier auprès des ministères et des organismes subventionnaires québécois afin qu'ils élaborent des critères d'acceptation de projets adaptés pour tous les volets de recherches effectués au collégial.»

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992.)

Référence:

[1] Direction de la recherche et du développement. *La recherche au collégial : réflexions et recommandations*, mars 1990, recommandations 2, p. 37.

7. L'ÉVALUATION

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

7.1 Le sondage FAC de l'automne 1988

Référence : «Le sondage FAC de l'automne 1988». Reproduit dans Document d'information sur les évaluations. 4e version, Fédération autonome du collégial, Montréal, Juin 1992, p. 14.

Résultats du sondage

702 questionnaires ont été expédiés aux enseignantes et enseignants, selon une sélection aux quatre noms.

413 répondantes et répondants ont retourné leurs réponses à la FAC. Elles et ils se répartissent de la façon suivante:

312 francophones

101 anglophones

À la question suivante : «Jusqu'à quel point êtes-vous en accord avec l'évaluation des professeures et professeurs?»:

71,9 % des répondantes et des répondants se sont prononcés comme suit :

27,1 % sont très en accord

44,8 % sont plutôt en accord

28,1 % des répondantes et des répondants se sont prononcés comme suit :

17,3 % sont plutôt en désaccord

10,8 % sont très en désaccord

Si l'on regarde maintenant, par institution, le pourcentage de membres favorables à l'évaluation des enseignantes et enseignants, nous obtenons les résultats suivants :

35 % Sorel-Tracy
50 % Îles-de-la-Madeleine
60 % André-Laurendeau
60 % Lionel-Groulx
65 % Dawson
65 % Rosemont
70 % Ionquière
70 % Rimouski
70 % Valleyfield
80 % Gaspé
80 % Institut Maritime du Québec
90 % Rivière-du-Loup
90 % Vanier
100 % Héritage

Selon les responsables du Rapport de sondage, on se montre donc assez favorable à cette mesure et, de façon significative, davantage chez les anglophones (81,8 %) que chez les francophones (67,3 %).

Cependant le rapport fait ressortir que pour deux collèges, Dawson et Vanier, les échantillons sont très faibles. Sans doute y-a-t-il lieu, pour ceux-ci, d'en confirmer de nouveau les pourcentages.

7.2 Allocution prononcée au séminaire de la Fédération des cégeps

Référence : Duffy, M., «Des points de vue sur l'avenir de l'évaluation dans le réseau collégial». Reproduit dans Document d'information sur les évaluations. 4e version, Fédération autonome du collégial, Montréal, juin 1992, p. 29-31.

Note : cette brève allocution fut précédée de quelque précaution oratoire... qu'en dépit du fait que je ne sois ni docimologue, ni psychomètre et encore moins gestionnaire professionnel, je formulais le voeu qu'on puisse, néanmoins, me comprendre!

Je me suis présenté comme enseignant en langues et littératures au collège de Valleyfield, élu depuis peu à la présidence de la Fédération autonome du collégial.

Dans chacune des questions qui sont posées en guise d'introduction à cette table ronde le mot «évaluation» revient qui cherche à cerner un peu le thème proposé à la discussion : *Des points de vue sur l'avenir de l'évaluation dans le réseau collégial* .

Tantôt il y a «le défi de l'évaluation pour les établissements», tantôt il y a «la mise en oeuvre systématique de pratiques d'évaluation», il y a aussi la question des «effets bénéfiques de l'évaluation sur la gestion des ressources», puis, «les indicateurs de performance» comme outil de gestion, puis, plus loin, «l'évaluation comme source de développement et de renouveau pédagogique», et puis il y a encore «les stratégies d'évaluation et les effets bénéfiques qu'elles peuvent avoir sur le personnel».

Le mot revient ici avec autant d'acceptions qu'il y a de contextes, même si on peut avoir l'impression qu'il a le même sens, c'est-à-dire «estimer la valeur» de quelqu'un ou de quelque chose.

D'où notre difficulté de départ à dire véritablement ce qui se cache sous le mot.

Comme enseignant d'abord, puis, comme représentant d'une fédération syndicale, j'essayerai bien simplement de vous dire ce que nous entendons par ce ou ces concepts.

Comme enseignant, l'évaluation est au coeur même de notre activité. Elle ne se dissocie pas du fait de transmettre des connaissances, des habiletés, des savoirs. Comme si cela allait de soi, enseigner à un élève en vue de l'évaluer.

Cet enseignement se fonde sur un plan d'études, qui fait état d'objectifs d'app: entissage à atteindre, les uns fondamentaux, les autres généraux et quelques-uns plus spécifiques à la matière et à la compétence de l'élève. Il comporte aussi la méthodologie préconisée et les différentes formes d'évaluation, parfois, les consignes précises de chacune des épreuves et des travaux prévus.

Ce plan est ensuite exposé aux élèves, ils s'y réfèrent en cours de session, s'en servent comme guide et repères dans leurs études et travaux. Ils savent au fur et à mesure de la session leur progrès dans l'atteinte des objectifs proposés.

L'évaluation fait appel à leur participation et à leur «responsabilisation».

De la sorte, en évaluant ses élèves, l'enseignant évalue en même temps la qualité de son enseignement et voit d'évidence ce qu'il lui reste à améliorer. Passons sur le fait que les regards que les jeunes portent, dès les premiers instants d'un cours, sur celui qui leur propose tout cela est aussi une forme d'évaluation... exigeante, passionnante, cruelle et exaltante tout à la fois, une évaluation au long cours!

Ce plan d'études d'un enseignant est au préalable jaugé, discuté, apprécié voire évalué par les collègues de son département, sources fiables de critiques ... constructives et de renouveau pédagogique, quand, bien entendu, ça va entre les gens...

Puis, ce plan d'études s'inscrit dans une séquence de cours, lesquels font partie d'une concentration ou d'un programme de cours, eux-mêmes élaborés à travers le réseau collégial dans les coordinations de discipline.

Là, c'est plus long et laborieux; on touche aux volontés politiques, à «la saisie des essences»... Nous trouvons-nous toujours à parler de mise en oeuvre systématique de pratique d'évaluation? De nécessaire concertation entre partenaires? Dans ce système spiralé, on a l'impression que bien souvent le haut et le bas ne tournent pas autour du même axe.

Donnons à titre d'exemples, le nouveau programme en Sciences humaines qu'on a mis une bonne quinzaine d'années à faire naître et, plus récemment, cet examen «ministériel» de français qu'on cherche à imposer aux collèges et qui ne répond ni à la spécificité de l'enseignement collégial ni à ses objectifs.

Il arrive également, si on revient «plus bas», plus près de la source de cohésion, que les objectifs de formation fondamentale de chacun de ces cours soient partagés par l'ensemble d'une communauté collégiale. Quand ces activités de réflexion collective sont bien conçues, bien menées, elles sont habituellement bien reçues. Le milieu se voit porteur des mêmes valeurs. Elles trouvent, elles aussi, leur appréciation, leur valeur; on parle alors de politique institutionnelle.

Mais l'instrument de mesure fiable de l'atteinte d'objectifs communautaires existe-t-il? Même si au préalable ils ont fait l'objet d'échanges et d'ententes entre les différents intervenants?

Et ces autres instruments, que la rumeur répand, et qui visent à comparer des institutions entre elles. Si tel est le cas, quelle en est la validité, la pertinence? De quelle consultation ont-ils fait l'objet?

Malheureusement, il nous manque de temps pour aborder tout cela dans le contexte de cette courte intervention.

Bon, nous avons dit que l'évaluation est une des activités centrales de l'enseignement, même si elle n'en est pas, selon nous, la part la plus fondamentale.

Voyons ce que pense, maintenant, l'enseignant qui évalue ... du fait d'être évalué à son tour?

Cela dépend de ce qu'on met sous le mot.

71,9 % des collègues interrogés dans un sondage mené avant la ronde de négociation en 1988 nous disent ne pas être inquiétés par l'idée qu'on évalue leur enseignement.

Ils découplent alors les mots évaluation-sanction quand ils parlent d'enseignement. Ils n'acceptent pas qu'il y ait un «pouvoir» d'évaluation quelque part qui leur soit extérieur. Ils n'ont cure de cette évaluation sommative, celle par laquelle des supérieurs évaluent des subordonnés pour prendre des décisions à leur sujet.

Si on parle de culture organisationnelle nouvelle, ils préfèrent la «culture intégrante», celle dans laquelle les gestionnaires «entretiennent une grande préoccupation à l'égard de la dignité du personnel même si le rendement qu'ils en exigent est élevé». [1]

Enseignantes et enseignants s'attendent à être traités de la même façon qu'ils traitent les élèves.

Ainsi, s'il devait être question dans la mission et la gestion des ressources humaines d'**évaluation du rendement**, cette activité devrait nécessairement comprendre la formation.

On parle alors d'une évaluation formative, celle qui permet que l'on s'améliore. Les gens veulent être impliqués dans les décisions qui les concernent personnellement et professionnellement.

Sinon, ils entretiennent le sentiment qu'ils travaillent contre leurs propres intérêts.

Ce principe (ou cette stratégie) établi, la Fédération autonome du collégial est prête à entamer la réflexion sur une politique générale d'évaluation. Cela fait partie de son plan de travail pour l'année. Elle serait centrée sur l'analyse, des moyens mis en oeuvre pour atteindre tel objectif d'apprentissage (indicateur de performance), et les écarts retenus sont alors formulés en termes de «besoins».

Il s'agit de trouver des instruments de mesure adaptés aux objets d'évaluation visés qui se fondent sur la recherche et qui donnent un «feed-back» objectif. [2]

Enseignantes et enseignants sont les artisans à part entière de

tout le processus d'évaluation de l'enseignement collégial; quand il s'agit de leur évaluation elles et ils ne souhaitent pas qu'on les traite entièrement à part!

7.3 Le test de français au collégial

Référence : Duffy, M., «Le test de français écrit au collégial ... ou comment un précieux outil pédagogique devient un mauvais instrument d'évaluation». Conférence de presse, Fédération autonome du collégial, Montréal, 27 novembre 1991.

La décision du MESS semble irrévocable : les collèges devront prendre la relève des universités en ce qui concerne la vérification de la compétence des élèves en français écrit.

Aussi, dès avril 1992, les finissants de cégeps qui s'inscrivent à l'université seront-ils soumis à un examen de français écrit, calqué sur l'examen de français de secondaire V, soit la **rédaction d'un texte d'opinion**.

Le Service de recherche et de développement du Ministère veut «vérifier l'état de certains apprentissages fondamentaux que tous les élèves, sans exception, doivent maîtriser au moins minimalement (sic) à leur sortie du collège »[3]. Il espère ainsi déterminer « la contribution spécifique du réseau collégial à l'amélioration du niveau de compétence langagière des jeunes Québécois [...] par une évaluation de la progression des apprentissages chez les finissants des collèges francophones »[4];et, il entend communiquer les résultats et aux universités et au public en général.

Qu'on ne laisse pas aux universités le soin de vérifier la compétence linguistique des finissants du collégial, que le Ministère, qui décerne les diplômes, assume pleinement cette responsabilité, c'est normal. Mais ce que la Fédération autonome du collégial dénonce, c'est l'improvisation, la précipitation, l'absence de consultation qui caractérisent cette démarche. Ce test ne vient-il pas tout simplement répondre aux différents palmarès publiés l'an dernier dans les journaux?

L'évaluation du français et les conséquences qu'elle entraînera sont trop importantes pour ne servir qu'à calmer une opinion publique qui s'interroge sur la qualité des collèges.

Est-il normal, en effet, qu'on vérifie le français des collégiens au moyen du test qu'ils ont déjà passé en secondaire V? La seule différence sera dans le sujet, sujet non pas adapté aux connaissances acquises après deux ans de cégep, mais au «vécu» des élèves!

La spécificité de l'ordre collégial

La matière de cette épreuve ne correspond, selon nous, ni à la spécificité ni aux objectifs de l'enseignement du français au collégial.

Bien sûr, les professeurs font toujours acquérir les connaissances de base en français, pallient les lacunes linguistiques, mais ils doivent amener les élèves à dépasser le « texte d'opinion sur le vécu »; à approfondir leur pensée par l'analyse et la synthèse, à développer leur sens critique au contact des textes littéraires, à maîtriser les différentes habiletés discursives que permet la langue française. Car c'est à cela aussi que sert la littérature, sans compter qu'elle leur fait comprendre leur culture et celle des autres.

Quel message un tel test envoie-t-il aux élèves des collèges? Pourquoi exiger qu'ils analysent des textes littéraires? qu'ils fassent des dissertations? qu'ils acquièrent la pensée formelle?

Quel message ce test envoie-t-il aux professeurs de français des collèges? Ne devons-nous pas présumer que la perspective de cette épreuve, la publication des résultats et l'image de leur institution les incitent à substituer cette habileté (objectif des cours de 5e secondaire) à d'autres, plus exigeantes et moins immédiatement rentables?

Pourquoi nous retrouvons-nous dans une telle situation, avec un instrument de mesure qui correspond si peu à la chose enseignée?

Le nouveau ratio coûts-résultats

C'est qu'au MESS, on veut aussi apprécier l'effet des différentes mesures d'aide apportées depuis peu à l'apprentissage du français au cégep comme les cours d'appoint, les centres d'aide, les projets d'encadrement, etc. Bref, on veut déterminer ce que les six ou sept millions investis à cette fin ont rapporté; et dresser le palmarès des collèges qui auront su le mieux rentabiliser le ratio coûts-résultats.

Une manière de test sur la valeur ajoutée.

Le sou devenant plus important que le pédagogique ou que la spécificité d'un ordre d'enseignement.

Comme on le voit, on cherche à évaluer trop et trop peu à la fois. Si bien que le problème de docimologie se double d'un problème politique. Or la question de l'évaluation est délicate actuellement dans le milieu collégial et est au centre de bien des débats pédagogiques. Que penser de cette imposition d'un test, sans consultation préalable du milieu, ni concertation entre les différents intervenants?

Procédera-t-on de la même façon pour instaurer des examens nationaux dans toutes les disciplines? Est-on à ce point satisfait des examens nationaux du secondaire qu'on cherche à les imposer à l'ordre collégial?

Un test contesté et contestable

Faute d'avoir pris le temps et les moyens de trouver le meilleur instrument d'évaluation possible, on s'en sera remis à une solution de facilité dont la valeur est éminemment contestable.

Selon les linguistes Asselin et McLaughlin de l'UQAM, la rédaction, comme instrument d'évaluation de la compétence en français écrit, présente des problèmes de validité de contenu et de validité psychométrique aussi bien par rapport aux habiletés langagières de communications que par rapport aux connaissances linguistiques. Dans l'état actuel de la recherche, il n'existe pas encore d'instrument valide qui

permette d'évaluer «l'habileté langagière de communication».

En l'absence d'un consensus large d'experts sur la qualité de cet instrument de mesure, la prudence n'exigerait-elle pas que le MESS s'en tienne pour l'instant au seul aspect de la connaissance du code linguistique comme c'est le cas dans les universités et qu'il surseoie à sa décision? Le temps que l'on se penche sur les liens à établir entre les apprentissages propres à chacun des ordres d'enseignement et sur ce qu'il conviendrait d'y évaluer.

Mais, on peut penser que pour les acharnés du « fichier longitudinal sur les cheminements scolaires »[5] la cause est déjà entendue.

La cohorte des planificateurs est déjà à l'oeuvre. Les difficultés que présente l'organisation d'un tel examen pour 80 000 jeunes, on les gérera. Puis ce sera la mise en fiche, «le réseau doit clarifier sa part de responsabilités et orienter en conséquence, les mesures qu'il prend déjà en ce domaine»[6]. Sans doute, pondérera-t-on les résultats pour faire bonne mesure et tenir compte, malgré tout, des années d'études collégiales. Et, on publiera les résultats, ceux à usage public et ceux à usage interne... qui permettront «des mécanismes régulateur de rétroaction interne susceptible de corriger les trajectoires»!

Ce devoir mal fait du MESS risque de miner pour longtemps la crédibilité de toute forme d'évaluation de la compétence écrite. Pis encore, « l'épreuve collégiale en français influencera d'une manière directe l'avenir scolaire et professionnel des finissants. Comme sa fiabilité au niveau individuel s'avère faible, l'épreuve introduit un biais systématique dans la sélection des candidats et elle peut priver de la formation universitaire des étudiants qui auraient la compétence discursive pour réussir de telles études »[7].

En attendant, vu qu'il est difficile d'arrêter la marche des idées, l'on peut toujours se consoler avec Montesquieu qui fait dire à l'un de ses personnages : « On a dit fort bien que, si les triangles faisaient un Dieu, ils lui donneraient trois côtés ».

7.4 Propositions de l'Assemblée fédérative de mars 1992

Référence : Procès-verbal de l'Assemblée fédérative de mars 1992.

Compte tenu de la position non officielle des membres de la FAC sur l'évaluation en général, position exprimée dans le sondage pré-négociation de 1988.

Compte tenu que le dossier mentionné en titre recouvre plusieurs dimensions en plus de la dimension touchant l'évaluation des enseignantes et des enseignants à savoir, l'évaluation des programmes, l'évaluation des enseignements et l'évaluation des institutions.

Il est proposé :

Que l'Assemblée fédérative recommande à ses membres de s'impliquer localement dans les diverses activités reliées à ces dossiers d'évaluation et ce, afin :

1- de s'approprier les processus;

2- de s'assurer qu'ils servent à l'amélioration de l'enseignement;

3- d'utiliser, le cas échéant, ces évaluations pour identifier et défendre les besoins en ressources humaines et matérielles nécessaires à l'enseignement collégial.

Proposition complémentaire

Que l'Assemblée fédérative et le Conseil intersyndical effectuent d'ici le Conseil intersyndical de septembre 1992, la synthèse des travaux locaux sur l'évaluation en vue d'un colloque sur les évaluations à l'automne de 1992.

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

Évaluation de l'enseignement

«En ce qui concerne l'évaluation de l'enseignement, l'étude montre que cette préoccupation est largement partagée par le personnel enseignant, bien que nous ne soyons pas en mesure de nous prononcer sur les moyens mis en place. Les enseignantes et enseignants privilégient une évaluation qui se situe dans une optique de développement professionnel plutôt que de reddition de comptes. Du côté des formules d'évaluation possibles, celles qui impliquent la participation du personnel enseignant (rencontre entre enseignants, grilles d'auto-évaluation, questionnaires d'évaluation remplis par les élèves) reçoivent un meilleur accueil que celles qui viennent de l'extérieur (notamment, l'évaluation par le supérieur). Au collégial, toutefois, on remarque une plus grande ouverture à la création d'un comité école-milieu de même qu'à la comparaison des résultats scolaires des élèves à des épreuves uniformes.»

(Michèle Berthelot., *Enseigner : qu'en disent les profs?* Rapport d'une recherche, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1991, p. 128.)

Positions du Conseil supérieur de l'éducation en matière d'évaluation

Une conciliation de la liberté d'enseignement et de l'évaluation institutionnelle

La qualité de l'activité pédagogique, à l'enseignement supérieur, a besoin de l'affirmation de ces deux pôles : la liberté d'enseignement et l'évaluation institutionnelle. L'un des pôles est le complément de l'autre. En ce sens, l'autonomie professionnelle peut nourrir la dynamique de l'établissement, tout comme l'évaluation institutionnelle peut soutenir l'activité pédagogique.

La liberté d'enseignement est un acquis, à l'enseignement supé-

rieur. Personne ne songe à mettre en doute le caractère professionnel, autonome et responsable d'un acte pédagogique, qu'on reconnaît comme principalement enraciné dans la compétence culturelle et disciplinaire des enseignants. Mais c'est aussi de l'affirmation d'une personnalité pédagogique propre à chaque enseignant qu'il s'agit, compte tenu de la marge de manoeuvre dont il dispose à ce niveau d'enseignement supérieur.

L'autonomie professionnelle peut être une richesse pour la dynamique de l'établissement. Précisément, dans chaque établissement, l'ensemble des compétences culturelles, disciplinaires, didactiques et pédagogiques constitue le premier potentiel sur lequel on peut miser pour assurer la qualité de la formation. L'autonomie professionnelle et la puissance de créativité qu'elle contient alimentent, de toute évidence, la dynamique de l'établissement.

Mais cette autonomie professionnelle et cette liberté d'enseignement ont besoin, au nom même de la qualité de la formation, d'être complétées par de *sérieuses pratiques d'évaluation institutionnelle*. À l'enseignement supérieur, des pratiques et des outils existent déjà, qui permettent de juger de l'efficacité de l'enseignement et de la qualité des résultats éducatifs. Ces outils et ces pratiques, dont on parlera plus loin, peuvent permettre une solidarité institutionnelle qui amène chacun à sortir de son isolement. Cette solidarité et l'entraide qu'elle suscite font aussi partie du professionnalisme enseignant.

Surtout, l'évaluation institutionnelle peut soutenir l'activité pédagogique. Elle aussi peut revêtir les caractéristiques d'une évaluation formative, qui appuie, stimule, informe, motive l'enseignant au coeur même de son activité pédagogique. Et elle peut, de même, contribuer à ce que l'activité pédagogique de chaque enseignant maintienne le cap sur les visées de l'enseignement supérieur et se situe dans la logique de l'approche programme. Au terme, c'est la qualité de la formation qui y gagne.

(Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1989.)

Une évaluation institutionnelle qui stimule la pédagogie

L'absence de politique d'évaluation institutionnelle est une *lacune grave* qui ne devrait plus être tolérée. Une telle absence, généralement associée à l'inexistence d'un projet d'établissement, rend difficile, pour tous, la compréhension des visées éducatives de l'établissement et du sens qu'ils doivent donner à leurs responsabilités respectives. Les gestes risquent alors de demeurer isolés, voire de se contredire. Ni la pédagogie ni, à plus forte raison, la formation n'en sortent gagnants.

Des outils et des pratiques existent pourtant, ici et là, auxquels il importe de *donner un second souffle*, afin d'aider à relever le défi pédagogique à l'enseignement supérieur. On trouvera, dans leur utilisation ou leur mise en oeuvre, une source de solidarité qui permet à chacun de sortir de son isolement, non seulement au sein de l'établissement, mais même dans son propre programme d'études. Le sens de cette évaluation peut être en effet de favoriser le développement et l'amélioration de la pédagogie de l'ensemble des enseignants.

Les intervenants en pédagogie, qui doivent participer à l'élaboration et à la mise en oeuvre d'une politique d'évaluation institutionnelle, ne peuvent qu'en retirer une meilleure compréhension des visées de formation de l'établissement. Ils peuvent alors ajuster leurs pratiques en conséquence. Mais, toujours, ils y trouvent un appui à une pédagogie soucieuse de bien se situer dans la logique de la mission de formation à l'enseignement supérieur – ce dont on a parlé au premier chapitre – ce qu'on a évoqué au deuxième chapitre.

(Conseil supérieur de l'éducation, *La pédagogie, un défi majeur de l'enseignement supérieur*. Avis au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, Québec, 1989, p. 44-45.)

À propos de certaines valeurs et pratiques axées sur la productivité et le contrôle

«De plus, il semble que certaines valeurs et pratiques axées sur la productivité et le contrôle, particulièrement florissantes en contexte de mondialisation de l'économie, tendent à s'implanter à l'école : par exemple, on en arrive à se préoccuper de préparer les élèves à des objectifs axés sur l'acquisition d'une multitude d'informations plutôt que de soutenir l'apprentissage ou encore on adopte des mesures de performance et de contrôle qui peuvent réduire les marges de manoeuvre du personnel enseignant.»

(Conseil supérieur de l'éducation, Rapport 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation, *La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social*, Québec, 1991.)

Positions du Conseil des collèges sur l'évaluation: renforcer et généraliser les pratiques d'évaluation

«Pour mettre en œuvre les changements qui s'imposent et pour assurer un enseignement de meilleure qualité, les collèges doivent renforcer et généraliser leurs pratiques d'évaluation.

La situation de l'évaluation dans les collèges fait voir des acquis indéniables, mais aussi de nombreuses insuffisances dans l'évaluation des apprentissages, des programmes, des établissements et de l'ensemble des encadrements du réseau collégial.

Pour évaluer, il faut savoir pourquoi on évalue, quels sont les grands objets à évaluer et quelles sont les conditions indispensables à l'évaluation.

Le Conseil considère que l'évaluation doit poursuivre trois finalités qu'il faut percevoir comme indissociables : améliorer, gérer et rendre des comptes.

Quatre objets, étroitement reliés entre eux, doivent être éva-

lués: les apprentissages, les programmes, les établissements et l'ensemble des encadrements du réseau.

Pour évaluer, il importe de s'assurer de la concertation des acteurs, d'une définition préalable d'objectifs, de la présence d'un regard externe et de la disponibilité des ressources nécessaires.

Quant au dispositif d'évaluation au collégial, le Conseil constate qu'il a toujours été formé de trois acteurs : les collèges, le Ministère et un organisme externe. Il n'y a pas lieu de modifier la structure de ce dispositif, mais il faut redéfinir et renforcer les responsabilités de chacun des acteurs.

Les collèges doivent implanter et généraliser des pratiques d'évaluation des apprentissages, des programmes et de l'ensemble des éléments de leur propre établissement, dont le personnel et l'utilisation des ressources.

Le Ministère doit évaluer les grands encadrements du réseau et aider les collèges à évaluer.

Enfin, un organisme externe doit évaluer et voir si et comment chacun assume ses responsabilités en matière d'évaluation et faire rapport publiquement.»

(Conseil des collèges, L'enseignement *collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*. Québec, 1992, p. 279-280.)

Les cégeps et l'évaluation

«Ils proposent entre autres qu'un organisme indépendant soir chargé de porter un jugement sur la valeur de la formation qu'ils donnent, tout en s'engageant à continuer le travail d'évaluation entrepris depuis plusieurs années à l'intérieur des établissements : politiques d'évaluation des apprentissages, politiques et pratiques sur les différents volets de l'évaluation, etc.».

(Fédération des cégeps, «Rapport du Conseil des collèges : la Fédération des cégeps est d'accord avec les six priorités». Communiqué de presse, 21 mai 1992.)

Références:

[1] *La gestion des ressources humaines*, Clermont Barnabé in Éducation Canada, automne 1991.

[2] On lira avec intérêt dans le même magazine, l'article de Paul Lemmon intitulé *Teacher evaluation. A model beyond Redfern.*

[3] Texte du Service de la recherche et du développement du MESS intitulé *Examen de français, état de la situation* , p. 1.

[4] Idem, p. 1.

[5] Idem, p. 1.

[6] Idem, p. 2.

[7] Jacques Lecavalier, «Mesure et démesure de la compétence», *Factuel*, vol. 4, no1. Publication de la Fédération autonome du collégial.

8. LES QUESTIONS ETHNOCULTURELLES

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

8.1 Le discours et le plan d'action

Référence : Bertrand, M. «Discours et Plan d'action» dans Rapport du sous-comité FAC des questions ethnoculturelles, Assemblée fédérative juin 1991. Documents reproduits dans *FacSimilé*, septembre 1991, p. 10.

Le discours a été amendé à l'Assemblée fédérative du mois de juin 1992.

Le discours

1. Les populations visées

Favoriser une approche qui fasse en sorte que toutes les collectivités ethno-culturelles sans exception soient concernées et non seulement les collectivités touchées par la problématique de l'intégration tel que l'entend l'Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration issu du ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration (MCCI) en décembre 1990. Ce projet d'intégration implique en effet uniquement la participation de la communauté dite francophone, d'une part, et les communautés culturelles, d'autre part. Autrement dit, les Anglophones et les Autochtones ne sont pas visés par ce projet.

Or, non seulement y a-t-il des Anglophones et des Autochtones dans la société québécoise mais les Anglophones et les Autochtones sont aussi présents dans nos collèges (la plupart du temps en qualité de majorité numérique dans les collèges anglophones!).

2. L'approche

En regard de ce qui a été signalé précédemment, le sous-comité recommande que notre discours prenne certaines distances par rapport à l'approche qui découle du projet d'intégration. Concrètement, nous suggérons, par exemple, que la question de l'intégration ne constitue pas notre seule préoccupation ni même la pierre angulaire de nos interventions, mais plutôt un secteur d'interventions parmi d'autres.

En revanche, notre comité a choisi d'adopter une approche qui vise davantage:

- la réponse aux besoins linguistiques des élèves de nos collèges;
- la «compénétration» et l'enrichissement mutuel des collectivités ethnoculturelles présentes dans nos classes, sur le territoire québécois et à l'échelle planétaire.
- la prise en compte, dans nos pratiques pédagogiques, du bagage ethnoculturel de nos étudiantes et étudiants.

Le plan d'action

1. Diffusion d'information concernant les questions ethnoculturelles au post-secondaire notamment.
2. Établissement d'une banque de données sur les ressources disponibles (ressources humaines, bibliographiques, audiovisuelles et didactiques en général).
3. Formation interculturelle du corps enseignant de la FAC (sessions de sensibilisation interculturelle et ateliers de pédagogie interculturelle).
4. Mise sur pied d'un colloque sur les questions ethnoculturelles au collégial.
5. Échanges d'élèves et échanges de professeures et professeurs d'un même collège, de collèges différents au Québec, puis, éventuellement, échanges entre collèges québécois et établissements étrangers.
6. Internationalisation de l'approche et des contenus d'enseignement grâce, notamment, à l'expertise des collèges qui mènent déjà des projets de développement ou d'échanges et de stages dans des pays étrangers.

8.2 Le racisme à Montréal

Référence : Duffy, M., «Affrontements interraciaux». Lettre au *Devoir*. Fédération autonome du collégial, Montréal, 23 juillet 1991.

La Fédération autonome du collégial tient à manifester son inquiétude face aux attitudes et aux comportements racistes survenus récemment à Montréal. Il ne faut pas se cacher qu'il y a parmi nous des racistes organisés qui passent désormais aux actes. Et ce n'est pas très consolant d'entendre minimiser la portée de tels événements sous prétexte que Maisonneuve n'est pas plus raciste que Côte-des-Neiges ou d'autres quartiers montréalais. Pas plus... mais pas moins!

Les bagarres de rue entre jeunes de races différentes pour insoutenables et injustifiées qu'elles soient - elles opposent des gens qui se haïssent parce qu'ils ont la couleur de la peau différente - ne sont peut-être que l'épiphénomène d'un malaise social et culturel encore plus grand : la difficulté pour les uns de s'intégrer à notre collectivité et, pour les autres, d'accepter précisément que ceux-là s'intègrent.

Il est affligeant, en effet, de constater que l'ethnocentrisme, cette disposition de l'esprit qui fait qu'un groupe juge les autres uniquement à partir des valeurs et des modèles culturels qui lui sont propres, a la vie bien longue et bien « dure » au moment où la collectivité québécoise se cherche une autonomie politique et économique plus grande...

Mais nous nous inquiétons surtout, comme enseignants, de voir des jeunes en cause ici : car on ne devient pas raciste

comme ça, de façon spontanée, un beau jour de juillet. Chaque fois que cela se produit, c'est le milieu familial, l'école, les politiques de l'immigration qui échouent et l'indigence culturelle qui triomphe; c'est le pénible spectacle d'une misère qui s'attaque à une autre. Bref, une insuffisance sociale large que ne comblent pas le désengagement des pouvoirs publics et le désinvestissement de l'institution sociale. Qui prend en compte quoi?

Qui leur apprendra, à tous ces jeunes du creuset urbain, que l'on ne progresse qu'en s'ouvrant à la complexité nouvelle, celle des autres cultures, dont l'apport est infiniment riche et diversifié, et en s'identifiant aux autres, dans la mouvance de leur histoire et de l'Histoire? Quand apprendrons-nous que la seule façon d'enrichir notre identité, c'est de l'ouvrir à la Différence?

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

L'intégration scolaire doit passer par un interculturalisme authentique

«Les collèges québécois n'ont donc pas le choix. L'intégration scolaire, étape majeure et porte d'entrée de l'indispensable intégration sociale des minorités ethniques, doit passer par un interculturalisme authentique basé sur l'interdépendance entre tous les intervenants d'un milieu et sur le partenariat social entre tous les membres d'une communauté.

L'interculturalisme dans les salles de classe — que les anglophones appellent si justement *interlearning* — n'est, en fait, que le premier pas concret de cette vaste entreprise d'intégration sociale que certains qualifieront carrément d'utopique même si nous préférons, quant à nous, la considérer comme un idéal social fort louable et réalisable.»

(Pierre Fontaine, *Accueil et intégration des personnes issues de minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les collèges anglophones*, DGEC, 1990.)

Les collèges doivent prendre des positions quant à l'interculturel

«Le présent rapport de recherche fait état de ce qui a été fait dans les cégeps francophones quant à l'accueil et à l'intégration des étudiantes et des étudiants des minorités ethniques. La phase de sensibilisation du milieu par des «éclaireurs» semble terminée. Les personnes qui ont travaillé à ouvrir ce nouveau champ sont souvent à bout de souffle; plusieurs l'ont mentionné au cours des entrevues. Il semble qu'une deuxième phase consisterait à formaliser les préoccupations institutionnelles et à assurer une certaine pérennité aux mesures en place. Il n'est pas toujours besoin de «politique» proprement dite, surtout si elle n'a pas de répercussions dans le milieu. Il faut plutôt parler de positions ou d'orientations institutionnelles d'où découleraient une concertation des actions et une certaine permanence des mesures en place.

De telles positions ou orientations pourraient porter sur plusieurs sujets:

- le type d'intégration des minorités ethniques à développer au cégep (entente entre la majorité francophone et les minorités ethniques sur la nature de l'intégration souhaitable pour les deux groupes);
- la lutte au racisme et à la discrimination;
- la promotion du français auprès des allophones;
- l'aide à l'apprentissage y compris pour les élèves des minorités ethniques.»

(Denyse Lemay, *Accueil et intégration des personne issues des minorités ethniques au collégial. Inventaire des mesures et des besoins exprimés dans les cégeps francophones*, DGEC, Québec, 1990, p. 55.)

9. LES ÉCHECS ET LES ABANDONS

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

Plan d'action du MEQ sur la réussite éducative

Objectif

D'ici cinq ans, porter de 65 p. 100 à 80 p. 100 la proportion des jeunes de moins de 20 ans qui obtiennent leur diplôme du secondaire.

Principes d'appui

Les élèves sont au coeur des préoccupations et des actions.

Les équipes-écoles sont responsables de la réussite des élèves.

Les directions d'école exercent un véritable «leadership pédagogique».

Les commissions scolaires assurent la coordination des efforts sur leur territoire.

Le Ministère fixe les cibles et mobilise le réseau scolaire.

Cibles au secondaire

Accompagner les jeunes

Constituer des groupes stables d'élèves en 1re, 2e et 3e année du secondaire.

Recourir au titulariat en 1re, 2e et 3e année du secondaire.

Intégrer l'ensemble des interventions destinées à guider l'élève dans ses choix scolaires et professionnels.

Mettre en place des formules originales de soutien professionnel personnalisé à l'intention des élèves vivant des situations perturbantes.

Varier la pédagogie

Mettre au point des formes de pédagogie mieux adaptées aux intérêts, aux rythmes et aux capacités des élèves du secondaire, et favoriser, de façon particulière, l'apprentissage des matières scolaires à partir de projets concrets.

Rendre graduellement accessible la *Voie technique* à 20 p. 100 des élèves de 3e et 4e année du secondaire.

Faciliter la tenue de sessions de perfectionnement en gestion de la classe à l'intention des enseignantes et des enseignants du secondaire.

Promouvoir les activités destinées à venir en aide aux élèves du secondaire éprouvant des difficultés d'apprentissage.

Offrir aux jeunes adultes un plus grand choix de conditions d'apprentissage et poursuivre de façon particulière l'élaboration de modèles conçus pour répondre aux besoins des raccrocheurs.

Dynamiser la vie scolaire

Promouvoir, en dehors des cours proprement dits, les expériences et les activités auxquelles les élèves eux-mêmes prennent une part active : conseil d'élèves, journal ou radio scolaire, clubs ou cercles à caractère scientifique, musical, informatique ou culturel.

Promouvoir l'accès à la formation professionnelle

Faire connaître aux élèves les possibilités qui s'offrent à eux dans le domaine des métiers et des programmes de formation professionnelle qui y conduisent.

Promouvoir les modèles d'organisation de la formation professionnelle comportant l'alternance école-travail.

Préciser, sous forme de préalables fonctionnels, les exigences d'admission des adultes à chacun des programmes d'études.

(MEQ, *Chacun ses devoirs*. Plan d'action sur la réussite scolaire, Québec. 1992, p. 35.)

Position de la Fédération des cégeps

«Nous travaillons activement, de la même façon, sur le dossier de la réussite scolaire, que nous voulons favoriser et augmenter. Je voudrais tout de même rappeler, a ajouté M. Sanssouci, qu'il est abusif de dire que seulement 60 p. cent des étudiants du collégial obtiennent leur diplôme. C'est la moyenne de tous les pays de l'OCDE. Il est normal que nous souhaitions la dépasser. Mais reconnaissons quand même que nos résultats dans ce domaine sont loin d'être déshonorants.»

(Fédération des cégeps, «Réévaluer les cégeps, oui, pour les rendre encore plus performants», Communiqué de presse, 10 mars 1992)

Le Conseil des collèges et la réussite des études

Développer et mettre en œuvre une véritable stratégie de la réussite des études

«Pour accroître le taux de réussite des études collégiales, le Conseil des collèges est d'avis que des mesures d'une certaine envergure doivent être mises en œuvre ou intensifiées au cours des prochaines années.

- Développement et implantation systématique de modes de dépistage des élèves à risque.

- Mise en place d'une propédeutique et obligation de passer par cette étape pour les élèves dont les acquis antérieurs ne se situent pas à un niveau suffisant pour leur permettre de cheminer avec un minimum de chances de succès dans les programmes réguliers du collégial.
- Offre et imposition de cours de mise à niveau pour les élèves qui ont des difficultés dans certaines matières et pour qui ces difficultés présentent un obstacle à un cheminement normal.
- Accentuation et intensification de l'encadrement des élèves en première année (information, services d'aide à l'apprentissage, présence accrue des professeurs auprès des élèves en dehors des heures de cours, création de groupes stables et homogènes).
- Aide à l'orientation, en particulier par l'offre de programmes d'exploration aux élèves qui ne sont pas assez bien fixés dans leur orientation pour entreprendre un programme régulier avec la motivation et la détermination nécessaires.
- Développement d'une approche pédagogique axée sur la réussite.
- Émission de messages clairs aux élèves sur la valeur de l'éducation, sur l'importances des études, de la réussite, de l'initiative et de l'effort ainsi que sur les exigences des études collégiales.
- Sensibilisation et mise à contribution de tout le personnel pour améliorer le taux de réussite des études.

Le Conseil est aussi d'avis que d'autres mesures méritent d'être explorées pour faciliter le cheminement des élèves vers la réussite : l'allongement du calendrier scolaire et une réorganisation de l'année scolaire.

Pour qu'elles donnent toute leur efficacité, ces mesures ne doivent pas rester isolées les unes des autres. Elles doivent se situer dans une véritable stratégie de la réussite et constituer d'abord un projet de l'établissement. Elles doivent aussi être encadrées dans un plan d'action s'appliquant à l'ensemble du réseau collégial. Les collèges, de concert avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, doivent préparer un tel projet d'ensemble.

Un tel train de mesures représente des coûts additionnels. Le Conseil croit cependant que, à moyen et à long termes, ces coûts pourraient être compensés par des économies qu'ils engendreraient dans l'enseignement collégial et par une réduction des coûts sociaux que véhicule à sa suite l'échec des études.

Et si, au total, il devait en coûter plus cher pour augmenter sensiblement le taux de réussite des études collégiales au cours des prochaines années, il s'agirait là d'un investissement rentable dans le développement de la société québécoise.»

(Conseil des collèges, *L'enseignement collégial : des priorités pour un renouveau de la formation*, Québec, 1992, p. 255-256.)

10. LA FONCTION ENSEIGNANTE ET L'ÉTAT ET LES BESOINS DE LA PRATIQUE ACTUELLE ET FUTURE DE LA PROFESSION

POSITIONS DE LA FÉDÉRATION AUTONOME DU COLLÉGIAL

Voir le point 5 du présent document traitant du perfectionnement et du ressourcement.

POSITIONS ET DÉCLARATIONS DE DIFFÉRENTS ORGANISMES

D'ici 2011, un renouvellement profond accompagné du vieillissement d'une fraction importante du personnel.

«La concentration de la moitié des effectifs dans le groupe d'âge des 40 à 49 ans et la faible représentation des moins de 35 ans caractérisent aussi le personnel enseignant du Québec d'aujourd'hui. Au cours des années 1980, ce dont on se plaignait en invoquant le vieillissement, c'était en fait l'insuffisance de renouvellement des équipes enseignantes ou encore leur trop grande homogénéité. Ce dernier problème se réglera naturellement avec la reprise du recrutement et le maintien du taux de renouvellement à un niveau élevé. En effet, on embauchera d'ici 1995 environ 14 000 personnes.

Cependant, le vieillissement de la génération très nombreuse, recrutée au cours des années 1960 et qui a aujourd'hui de 40 à 50 ans, fera problème au cours des années 1990 et jusqu'en 2005. Comment assurer la mise à jour des aptitudes professionnelles de ces personnels?

Ce n'est pas que, contrairement à bien des stéréotypes, les enseignants âgés soient individuellement moins efficaces que les autres, du moins n'existe-t-il pas de preuves dans la littérature de leur moindre performance. Ce qui peut présenter des difficultés et qui est caractéristique de la situation québécoise, c'est l'effet d'une concentration importante de personnels âgés, effet dont les conséquences ne sont pas connues.»

Quelques caractéristiques de la situation québécoise parmi les pays de l'OCDE

Si on compare le corps enseignant québécois à ceux de l'OCDE à l'aide de divers indicateurs utilisés dans cette étude, la situation du Québec n'est jamais absolument unique.

Dans l'ensemble des pays de l'OCDE, les années 1960 et même 1970 ont connu une croissance des effectifs scolaires suivie parfois d'une baisse. Le mouvement s'est accompagné généralement d'une baisse des taux d'encadrement qui semble se stabiliser aujourd'hui. Les effectifs enseignants se sont donc accrus considérablement puis ont stagné et même dans certains cas sont au bord du déclin.

Ce qui caractérise la situation québécoise, c'est la profondeur du renouvellement des effectifs enseignants au cours des années 1960, profondeur dont les répercussions donnent une acuité particulière aux événements ultérieurs qui vont parfois en amplifier les effets.

Probablement seul, en Amérique du Nord, le corps enseignant québécois a obtenu la permanence, en 1976, au moment où l'effectif scolaire connaissait une baisse d'une ampleur exceptionnelle. Il en est résulté une réduction de 15 % des effectifs enseignants. En Allemagne où la baisse de la natalité a été comparable, il y a eu pour compenser à la fois une augmentation considérable de la fréquentation à la fin du secondaire et une diminution considérable du taux d'encadrement des élèves (il passe de 36 élèves par maître à 18 environ).

Peut-être l'indicateur le plus significatif des changements survenus depuis les années 1960 au Québec est-il l'âge moyen des nouvelles recrues. Il était de 32 ans en 1988, ce qui correspond à l'âge moyen de l'ensemble du corps enseignant des années 1960! Cet âge élevé traduit la difficulté d'accès au marché de l'enseignement pour les jeunes diplômés provenant des universités. En 1988, 11 % des diplômés québécois en enseignement étaient engagés à temps plein, proportion comparable à celle que l'on observait en Allemagne, en 1986. Dans l'OCDE, les pays où la profession conserve son attrait sont peu nombreux, Japon, Allemagne, Irlande et Belgique et ce sont tous des pays où, comme au Québec, on a observé d'importantes diminutions des effectifs scolaires.

Le vieillissement du corps enseignant québécois va s'accentuer au cours des vingt prochaines années. Ce qui aura un effet heureux, le renouvellement d'un corps enseignant quasi fermé depuis 1976 et un effet malheureux, le nombre d'enseignants âgés de plus de 50 ans sera exceptionnellement élevé et le système d'enseignement québécois sera le premier à affronter ce défi!

Ni la société, ni la profession ne peuvent éluder ce défi si elles adhèrent sérieusement à l'objectif d'un enseignement de qualité. De nos jours, pour demeurer efficaces, les enseignantes et les enseignants ne peuvent se contenter d'une bonne formation initiale, ils doivent s'adapter et se recycler profondément au cours de leur carrière.

Répercussion du rythme de renouvellement et du vieillissement sur l'orientation de la profession

Du point de vue de la condition enseignante au sens large, le renouvellement massif des effectifs avait favorisé l'implantation du modèle syndical de la profession au cours de la période 1964-1976. Lorsque la profession a acquis, en 1976, la sécurité d'emploi, avec la permanence, elle est entrée, me semble-t-il, dans une période différente dont la morosité et l'absence de dynamisme devaient beaucoup, à l'intérieur, au contexte de surplus d'effectifs, et, à l'extérieur, à l'extrême difficulté d'accéder aux emplois à temps plein. La profession devenait quasi fermée et se repliait sur elle-même.

Cette période où le corps enseignant vieillissait sans se renouveler est terminée. Une longue phase de renouvellement commence qui, au cours des quinze prochaines années, s'accompagnera du vieillissement d'une fraction élevée de l'effectif. Ce vieillissement de l'effectif constituera, par son ampleur, une caractéristique mais également un défi majeur de la profession enseignante au Québec. On peut être assuré qu'il laissera sa marque sur l'orientation de la profession avant qu'à l'horizon de l'an 2010 les traces des bouleversements qui ont accompagné le rapport Parent ne s'estompent définitivement.»

(J.C. Bousquet dans Lessard, Claude, Perron, Madeleine et Bélanger, W. Directeurs. *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*, Institut québécois de recherche sur la culture, 1991.)

L'autonomie professionnelle

L'autonomie professionnelle de l'enseignant semble faire l'objet d'un certain paradoxe. D'un côté, on observe qu'elle procure une grande satisfaction : plus de neuf enseignantes et enseignants sur dix se disent satisfaits de l'autonomie dont ils disposent. D'un autre côté, l'absence de pouvoir du personnel enseignant sur certains aspects de la vie scolaire amène à s'interroger sur la nature de cette autonomie. Aux trois ordres d'enseignement, l'absence de pouvoir du corps enseignant est, au dire des enseignantes et enseignants eux-mêmes, assez marquée au niveau du choix des programmes ou des cours offerts par l'école et des politiques d'admission et de promotion des élèves. De plus, au primaire et au secondaire, environ une personne sur deux estime que le personnel enseignant n'a pas suffisamment son mot à dire quant au choix de ce qu'il faut enseigner en classe et aux thèmes et activités des journées pédagogiques. À ce sujet, le personnel enseignant du collégial paraît toutefois nettement plus satisfait de ses possibilités d'intervention.

Au niveau du pouvoir des divers intervenants du milieu scolaire, un certain déplacement s'impose du «sommet» vers la «base» – c'est-à-dire de l'administration vers le personnel enseignant et les élèves –, si l'on en croit le personnel enseignant. Au primaire et au secondaire, la majorité des personnes interviewées estime que le MEQ et la direction de la commission scolaire ont trop de pouvoir. Au collégial, près d'un enseignant sur deux est du même avis en ce qui concerne le MESS et le conseil d'administration.

Cheminement professionnel

Un regard sur les cheminements de carrière laisse voir que bon nombre d'enseignantes et d'enseignants, surtout au collégial, ont exercé d'autres activités professionnelles avant d'amorcer leur carrière dans l'enseignement. On note également que rares sont les enseignantes et enseignants de commissions scolaires qui exercent d'autres activités professionnelles, parallèlement à leur emploi dans l'enseignement. Le double emploi est toutefois plus répandu au collégial où il touche environ le quart des enseignantes et enseignants; ce phénomène n'est pas sans lien avec la situation de précarité d'emploi que connaissent plusieurs d'entre eux.

[...] On peut penser que ces changements de matière de même que les mises en disponibilité – entre le quart et le cinquième du personnel enseignant, selon l'ordre d'enseignement, a déjà été mis en disponibilité – risquent d'avoir un impact négatif sur la satisfaction et la motivation professionnelles. On observe d'ailleurs que les personnes affectées à une tâche pour laquelle elles ne sont pas légalement qualifiées ou pour laquelle elles ne se sentent pas préparées montrent un degré d'attachement plus faible à l'égard de leur profession.

On peut dégager des résultats de l'enquête certaines attentes du personnel enseignant à l'égard de la diversification de sa tâche. Précisons tout d'abord que l'impossibilité de diversifier leurs tâches au cours de leur carrière soulève l'insatisfaction de la majorité des enseignantes et enseignants à tous les ordres d'enseignement. La situation est similaire au niveau des promotions, ce qui laisse voir que les possibilités de diversifier ne sont pas meilleures à la verticale qu'à l'horizontale. À cet égard, toutefois, les formules visant à stratifier la profession enseignante en attribuant des fonctions ou des salaires distincts selon le degré de responsabilité ou de performance sont massivement rejetées par les enseignantes et enseignants. Par ailleurs, les formules de promotion ou de mobilité moins hiérarchisantes et qui supposent une certaine réversibilité sont largement acceptées. Pensons notamment à la transformation des postes de direction d'établissement en postes électifs et à l'accroissement des possibilités de mobilité, entre autres par le passage à des postes dans la fonction publique et parapublique.

(Michèle Berthelot, *Enseigner : Qu'en disent les profs? Rapport d'une recherche menée auprès du personnel enseignant du primaire, du secondaire et du collégial*, Conseil supérieur de l'éducation, Québec, 1991, p. 130-131.)

TOUT LE CÉGEP EN CAUSE

Le 25 mars 1992 lors d'un discours prononcé à l'Assemblée nationale, madame Lucienne Robillard, ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science, annonçait la tenue d'une commission parlementaire sur les cégeps. C'est à un véritable débat public qu'elle convie l'ensemble des personnes et des institutions de l'ordre de l'enseignement collégial ainsi que les intervenantes, les intervenants et les organismes intéressés par le contenu de la commission. «Tout est sur la table...» annonce le ministère, et le débat qui se veut large et ouvert portera sur les aspects suivants :

- **la pertinence et l'atteinte des objectifs visés par la création même de l'ordre d'enseignement collégial;**
- **la présence et la place relative de l'enseignement général et de l'enseignement professionnel au sein même des établissements;**
- **le rôle des collèges dans les dispositifs de formation de la main-d'œuvre;**
- **les pratiques et les structures des collèges en éducation permanente et en éducation des adultes;**
- **le contenu et la structure générale des programmes d'études;**
- **les modes de fréquentation et les cheminements étudiants en termes d'admission, de persévérance aux études, d'obtention d'un diplôme et de durée des études;**
- **les conditions concrètes de la vie étudiante;**
- **la fonction enseignante et l'état et les besoins de la pratique actuelle et future de la profession;**
- **le dispositif et les pratiques en évaluation des apprentissages, des programmes d'études et des établissements;**
- **les sources et les modes de financement;**
- **la répartition des pouvoirs et des responsabilités;**
- **les modes d'organisation et d'administration des établissements.**